

**UNIVERSIDAD NACIONAL
JOSÉ FAUSTINO SÁNCHEZ CARRIÓN**



ESCUELA DE POSGRADO

TESIS

**APRENDIZAJE COOPERATIVO Y EL LOGRO DE
CAPACIDADES EN EL ÁREA DE COMUNICACIÓN EN
ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL JOSÉ
FAUSTINO SÁNCHEZ CARRIÓN 2018**

PRESENTADO POR:

DENISSE ANGELINE BALAREZO BALAREZO

**PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRO EN DOCENCIA
SUPERIOR E INVESTIGACIÓN UNIVERSITARIA**

ASESOR:

Dr. ENCARNACIÓN VALENTIN, NEL FERNANDO

HUACHO - 2021

**APRENDIZAJE COOPERATIVO Y EL LOGRO DE CAPACIDADES
EN EL ÁREA DE COMUNICACIÓN EN ESTUDIANTES DE LA
UNIVERSIDAD NACIONAL JOSÉ FAUSTINO SÁNCHEZ CARRIÓN**

2018

DENISSE ANGELINE BALAREZO BALAREZO

TESIS DE MAESTRÍA

ASESOR: Dr. ENCARNACION VALENTIN, NEL FERNANDO

**UNIVERSIDAD NACIONAL
JOSÉ FAUSTINO SÁNCHEZ CARRIÓN
ESCUELA DE POSGRADO
MAESTRO EN DOCENCIA SUPERIOR E INVESTIGACIÓN UNIVERSITARIA
HUACHO
2021**

DEDICATORIA

A Dios por ser, el ser supremo quien guía mis pasos e ilumina mi inteligencia para ser una persona diferente y correcta.

A mis queridos padres quienes me brindaron su apoyo y me apoyan con sus consejos oportunos para continuar y seguir progresando y ser un verdadero Profesional.

.

Denisse Angeline Balarezo Balarezo

AGRADECIMIENTO

La universidad me dio la bienvenida al mundo como tal, las oportunidades que me ha brindado son incomparables y antes de esto ni pensaba que fuera posible que algún día me topara con una de ellas.

Agradezco mucho por el apoyo de mis maestros, y compañeros de ser realidad y cumplir con mis objetivos.

Igualmente mi agradecimiento a mi Asesor de Tesis, Dr. Encarnación Valentín, Nel Fernando por su valioso apoyo y consejos

Denisse Angeline Balarezo Balarezo

INDICE

DEDICATORIA	iii
AGRADECIMIENTO	iv
RESUMEN	9
ABSTRACT.....	10
CAPITULO I PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	12
1.1. Formulación de problema.....	13
1.1.1. Problema general	13
1.1.2. Problemas específicos	14
1.2. Objetivos	14
1.2.1. Objetivo general.....	14
1.2.2. Objetivos específicos	14
1.3. Justificación de la investigación.....	15
1.4. Delimitaciones del estudio	17
1.5. Viabilidad del estudio.....	17
CAPITULO II MARCO TEÓRICO	18
2.1. Antecedentes	18
2.2. Bases teóricas	25
2.3. Definición de términos básicos.	73
2.4. Hipótesis.....	74
2.4.1. Hipótesis General.....	74
2.4.2. Hipótesis específicas	74
2.5. Operacionalización de Variables.....	75
CAPITULO III METODOLOGIA	76
3.1. Población y muestra	76
3.1.1. Población.....	76
3.1.2. Muestra	77
3.2. Técnicas e de recolección de datos	78
3.3. Técnicas para el procesamiento de la información	78
CAPITULO IV RESULTADOS.....	80
4.1. Análisis de los resultados	80
4.2. Generalización entorno la hipótesis central	92

CAPITULO V DISCUSIÓN.....	93
5.1. Discusión de los resultados	93
CAPITULO VI CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	94
6.1. Conclusiones	94
6.2. Recomendaciones.....	95
FUENTES DE INFORMACIÓN	96
Bibliografía	96

INDICE DE TABLAS

Tabla 1: Operacionalización de la variable X.....	75
Tabla 2: Operacionalización de la variable Y.....	75
Tabla 3: Población de estudiantes de la especialidad de lengua comunicación e idioma inglés – Facultad de Educación de la universidad nacional José Faustino Sánchez Carrión – Huacho - 2018	77
Tabla 4: ¿Considera usted que al comenzar el año escolar los docentes realizan un diagnóstico para conocer las características de sus alumnos?	80
Tabla 5: ¿Utilizan computadoras con data display para el desarrollo de sus clases?	81
Tabla 6: ¿La metodología de enseñanza que utiliza el docente, le ayuda a entender la clase?	82
Tabla 7: El modo de enseñanza de su docente le lleva a usted a una reflexión y análisis del tema tratado?.....	83
Tabla 8: Considera usted que el docente debe enseñar a razonar, meditar y criticar los temas que se abordan en clase?	84
Tabla 9: Su docente favorito de usted es aquel:.....	85
Tabla 10: Su docente favorito de usted es aquel que:.....	86
Tabla 11: Su docente favorito es aquel:.....	87
Tabla 12: Su profesor desarrolla ejercicios de concentración con sus alumnos:.....	88
Tabla 13: ¿Cómo te sientes cuando estas en clase?	89
Tabla 14: ¿Cuándo estás cansado en clase, el docente hace ejercicios de relajación y concentración?	90
Tabla 15: Cada que periodo me pongo a meditar y poner mi mente en blanco:	91
Tabla 16: Relación entre el aprendizaje cooperativo y el logro de capacidades	92

INDICE DE FIGURAS

Figura 1: ¿Considera usted que al comenzar el año escolar los docentes realizan un diagnóstico para conocer las características de sus alumnos?	80
Figura 2: ¿Utilizan computadoras con data display para el desarrollo de sus clases?.....	81
Figura 3: ¿La metodología de enseñanza que utiliza el docente, le ayuda a entender la clase?	82
Figura 4: El modo de enseñanza de su docente le lleva a usted a una reflexión y análisis del tema tratado?.....	83
Figura 5: Considera usted que el docente debe enseñar a razonar, meditar y criticar los temas que se abordan en clase?	84
Figura 6: Su docente favorito de usted es aquel:	85
Figura 7: Su docente favorito de usted es aquel que:	86
Figura 8: Su docente favorito es aquel:	87
Figura 9: Su profesor desarrolla ejercicios de concentración con sus alumnos:	88
Figura 10: ¿Cómo te sientes cuando estas en clase?	89
Figura 11: ¿Cuándo estás cansado en clase, el docente hace ejercicios de relajación y concentración?	90
Figura 12: Cada qué periodo me pongo a meditar y poner mi mente en blanco:	91

RESUMEN

La presente investigación se realizó con el objetivo principal de determinar el grado de relación entre la aplicación del aprendizaje cooperativo con el logro de capacidades en el área de Comunicación en estudiantes de la especialidad de Lengua Comunicación e Idioma Inglés – Facultad de Educación de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión – Huacho – 2018.

La investigación por su naturaleza corresponde a la Investigación, de nivel correlacional, porque va permitir a través de la contratación de las variables de las hipótesis evaluar el grado y nivel de RELACIÓN en que se desarrolla La aplicación del aprendizaje cooperativo con el logro de capacidades en el área de Comunicación en estudiantes de la especialidad de Lengua Comunicación e Idioma Inglés – Facultad de Educación de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión – Huacho. La recopilación de datos se hizo mediante cuestionarios de encuesta. Los cuestionarios fueron aplicados a 86 estudiantes de la Facultad antes mencionada, conformantes de la muestra que corresponde a la población constituida por 220 estudiantes.

El cuestionario, mediante “Juicio de expertos” fue validado su confiabilidad, se determinó que el que la mayoría de los estudiantes encuestados (el 58.14%), considera que el docente debe enseñar a razonar, meditar y criticar los temas que se abordan en clase. Se infiere que esto se debe a que sólo el 38,37 % de los encuestados sostiene que el modo de enseñanza de su docente lo lleva a reflexionar y analizar los temas tratado en el aula.

Palabras clave: Aprendizaje, Comunicación, Cooperación.

ABSTRACT

This research was carried out with the main objective of determining the degree of relationship between the application of cooperative learning with the achievement of skills in the area of Communication in students of the specialty of English Language and Communication - Faculty of Education of the National University José Faustino Sánchez Carrión - Huacho - 2018.

Research by its nature corresponds to Research, correlational level, because it will allow through the hiring of the variables of the hypotheses to evaluate the degree and level of RELATIONSHIP in which it is developed The application of cooperative learning with the achievement of capacities in the area of Communication in students of the specialty of Communication Language and English Language - Faculty of Education of the National University José Faustino Sánchez Carrión - Huacho. Data collection was done through survey questionnaires. The questionnaires were applied to 86 students of the aforementioned Faculty, conforming to the sample that corresponds to the population constituted by 220 students.

The questionnaire, through “Judgment of experts” was validated its reliability, it was determined that the one that the majority of the students surveyed (58.14%), considers that the teacher should teach to reason, meditate and criticize the issues that are addressed in class . It is inferred that this is due to the fact that only 38.37% of the respondents maintain that the teaching mode of their teacher leads them to reflect and analyze the topics discussed in the classroom.

Keywords: Learning, Communication, Cooperation

INTRODUCCIÓN

La investigación realizada recoge datos tal y como se encuentran en la realidad, puesto que la educación de hoy en momentos de globalización de la educación, pretende formar estudiantes creativos, innovadores, competentes, con capacidad de debate, críticos en los temas de carácter estudiantil, en donde el estudiante tenga que darle significatividad a lo que se aprende en el salón de clases, darle una funcionalidad dentro y fuera del aula, aplicarlos a la vida diaria de cada estudiante. Capacidades que deben desarrollar en grupo. Es necesario recalcar la importancia de este trabajo de investigación porque da a conocer el papel que cumple el trabajo cooperativo. Si algo importante aporta el aprendizaje cooperativo son técnicas, y lo que es más significativo, estas técnicas de enseñanza se utilizan de acuerdo a los momentos de una lección. Ahora bien, estas técnicas ¿Qué permiten en la práctica? Pues ampliar la participación de los estudiantes, intensificarla y a su vez diversificarla de acuerdo a sus estilos y ritmos de aprendizaje y también al talento de los propios estudiantes esto contribuye a crear un ambiente; un ambiente en el salón de clase que favorece el aprendizaje de los mismos. La tarea actual de educar enfrenta nuevos desafíos considerando entre ellos un enfoque inclusivo, generando una visión común e integral de los aprendizajes que deben lograr los estudiantes en la construcción e internalización de sus conocimientos para ello es menester unificar criterios y establecer una ruta hacia resultados, trabajando en equipo y logrando objetivos comunes, todo ello basado en aprender mediante el trabajo cooperativo, en donde los estudiantes tomen conciencia de su propio aprendizaje como un proceso activo participando directamente en él, evaluando por sí mismo sus avances, dificultades y asumiendo el control de su proceso de aprendizaje, de manera activa, responsable y comprometida respecto de la mejora continua de este y sus resultados, para lo cual deben comprometerse activamente generando un verdadero aprendizaje significativo.

CAPITULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Descripción de la realidad problemática

La educación universitaria, es una de las etapas de suma importancia en la vida personal, profesional y social de un individuo, por lo tanto, la misma requiere de una serie de competencias y capacidades que nos permita desempeñarnos adecuadamente, dentro de estas competencias, se encuentra la competencia comunicativa, la misma que ha sido abordada en vastísimas labores de investigaciones, para el presente estudio consideramos oportuno destacar la capacidad comunicativa como medio fundamental de realización personal y profesional.

Uno de los grandes inconvenientes que tenemos, es que los estudiantes ingresan a la universidad con inadecuados hábitos de estudio empleando como principal estrategia de estudio el memorismo, lo cual es insuficiente en el ámbito universitario ya que tienen que integrar una amplia gama de conocimientos, (Mena, Golbach y Véliz, 2009).

Esta deficiencia en los hábitos de estudio se debe a múltiples factores entre los cuales se destaca en primer lugar el desconocimiento de los adecuados hábitos de estudio, desinterés de los padres por las actividades académicas y formación universitaria de sus hijos, falta de motivación a mejorar la forma de estudiar y una metodología educativa que incentiva la repetición y memorismo de contenidos (Vildoso, 2003).

Por otro lado, en los diferentes niveles educativos se está presentando con mayor frecuencia el bajo rendimiento académico de los estudiantes peruanos (Palacios, 2007). Esta realidad es preocupante ya que el mundo globalizado y moderno exige cada vez más profesionales competentes tanto a nivel intelectual como técnico (Garbanzo, 2007; Díaz, Peio, Arias, Escudero, Rodríguez y Vidal, 2002).

La educación es clave para el desarrollo de los países pues permite la generación y acumulación de capital humano, lo que a su vez permite elevar la productividad de la economía. En términos agregados, la educación contribuye a que las naciones alcancen un mayor crecimiento económico y desarrollo social (Unesco 2008). Si bien la educación en todos sus niveles es importante para la formación de capital humano, la educación superior destaca por tener un vínculo más directo con el sector productivo. (Informe Bienal SUNEDU)

Lo manifestado en líneas anteriores, nos dan un paradigma de estudiantes con rasgos académicamente de cierta forma disminuidos, en la parte cognitiva, procedimental y la parte afectiva, estudiantes universitarios con rasgos más individualistas, memoristas, mecánicos y sobre todo almacenadores de información, sin mucha capacidad de procesamiento y aprovechamiento de los conocimientos.

Por ello con este trabajo se pretende valorar los aspectos fundamentales que identifican cada una de estas tendencias, tomando en consideración lo expresado por diferentes autores y sus investigaciones para abordar esta temática tan olvidada, pero fundamental que viene a ser la formación y desarrollo de la capacidad de concentración de los estudiantes en sus distintos quehaceres.

1.1. Formulación de problema

1.1.1. Problema general

¿Cómo se relaciona la aplicación del aprendizaje cooperativo con el logro de capacidades en el área de Comunicación en estudiantes de la especialidad de Lengua Comunicación e Idioma Inglés – Facultad de Educación de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión – Huacho - 2018

1.1.2. Problemas específicos

¿Cómo se relaciona la aplicación del aprendizaje cooperativo con participación personal con el logro de capacidades en el área de Comunicación en estudiantes de la especialidad de Lengua Comunicación e Idioma Inglés – Facultad de Educación de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión – Huacho - 2018?

¿Cómo se relaciona la aplicación del aprendizaje cooperativo con participación colectiva con el logro de capacidades en el área de Comunicación en estudiantes de la especialidad de Lengua Comunicación e Idioma Inglés – Facultad de Educación de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión – Huacho – 2018?

¿Cómo se relaciona la aplicación del aprendizaje cooperativo con participación institucional con el logro de capacidades en el área de Comunicación en estudiantes de la especialidad de Lengua Comunicación e Idioma Inglés – Facultad de Educación de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión – Huacho – 2018?

1.2. Objetivos

1.2.1. Objetivo general

Determinar el grado de relación entre la aplicación del aprendizaje cooperativo con el logro de capacidades en el área de Comunicación en estudiantes de la especialidad de Lengua Comunicación e Idioma Inglés – Facultad de Educación de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión – Huacho - 2018.

1.2.2. Objetivos específicos

Establecer el grado de relación entre la aplicación del aprendizaje cooperativo con participación personal con el logro de capacidades en el área de Comunicación en estudiantes de la especialidad de Lengua Comunicación e Idioma Inglés – Facultad de Educación de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión – Huacho - 2018.

Establecer el grado de relación entre la aplicación del aprendizaje cooperativo con participación colectiva con el logro de capacidades en el área de Comunicación en estudiantes de la especialidad de Lengua Comunicación e Idioma Inglés – Facultad de Educación de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión – Huacho – 2018.

Establecer el grado de relación entre la aplicación del aprendizaje cooperativo con participación institucional con el logro de capacidades en el área de Comunicación en estudiantes de la especialidad de Lengua Comunicación e Idioma Inglés – Facultad de Educación de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión – Huacho – 2018

1.3. Justificación de la investigación

En el mundo de la comunicación la expresión oral o escrita es fundamental, ya que el objetivo de la comunicación es transmitir uno o varios mensajes a un público.

Hablare sobre los principios de la escritura, se cree que el hombre comenzó a comunicarse a través de la escritura hace 4,500 años a.c en la región de Mesopotamia, existieron muchos tipos de intentos alrededor del mundo relacionados con la escritura, algunos de ellos fueron los siguientes: Los quipus, los guijarros, los almanaques, etc. Todos estos descubrimientos fueron prácticamente irrelevantes ya que hasta hoy sigue siendo casi imposible descifrarlos.

En la antigüedad la escritura servía para tener registro de las cosas que sucedían diariamente y de los sucesos que necesitaban ser recordados. Más adelante el hombre sintió la necesidad de expresar lo que sentía y pensaba, algunos hombres recurrieron a la escritura para hacerlo.

Cuando el mensaje que queremos transmitir es escrito tenemos que tener en cuenta muchas cosas para que este se entienda claramente y que se reciba de manera adecuada la información que queremos transmitir, esto a diferencia del vocabulario.

Para poder escribir un texto y expresarnos de la manera en la que queremos es necesario tener un amplio conocimiento del lenguaje; este conocimiento se puede decir que lo adquirimos desde que somos chiquitos así como también en las escuelas que nos enseñan a leer y a escribir, pero muchas veces los métodos de enseñanza en las escuelas no son muy buenos y los niños aprenden solo lo básico del lenguaje, y muchas veces no se saben expresar bien de manera escrita, por lo que es bueno complementar la educación escolar leyendo o escribiendo textos para ir mejorando lo que ya sabemos.

Cuando escribimos un texto tenemos que tener muy en claro para quien va dirigido ya que la manera que nos expresamos cambia dependiendo el público al que se lo vamos a mostrar; en la comunicación es muy importante tener esto presente ya que el público puede malentender el mensaje si no lo expresamos de manera adecuada y concisa.

La expresión escrita en la comunicación puede servirnos para muchas cosas por que continuamente estamos emitiendo mensajes y una parte de ellos son escritos; la puntuación, la ortografía y la redacción son cosas que debemos tener muy en cuenta cuando escribimos un texto, porque si el mensaje o el texto que escribimos está mal escrito la gente no lo va a entender y si tiene faltas de ortografía va a causar una mala impresión.

Es importante estar siempre escribiendo y leyendo para que nuestro vocabulario sea más amplio y vayamos definiendo un estilo como escritores y siempre tener en cuenta que nosotros debemos de ser críticos de nuestros propios textos y de los textos de los demás y también tenemos que dejar a los demás leer y criticar nuestros textos porque así mejoramos como escritores y lectores.

1.4. Delimitaciones del estudio

El presente estudio de investigación titulado: APRENDIZAJE COOPERATIVO Y EL LOGRO DE CAPACIDADES EN EL ÁREA DE COMUNICACIÓN EN ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL JOSÉ FAUSTINO SÁNCHEZ CARRIÓN 2018, se desarrolla en el contexto de la universidad Jose Faustino Sanchez Carrion en contexto de la facultad de educación de la universidad nacional Jose Faustino Sanchez Carrion, teniendo en consideración que se trata de una investigación teorica de nivel correlacional, por lo que su naturaleza multifactorial, puede tener incidencia de otros elementos.

1.5. Viabilidad del estudio

El estudio que se está desarrollando, se considera viable por la facilidad de acceso a la población en estudio, acceso a la información bibliográfica, disponibilidad para el desarrollo de la escuela, entre otros factores.

CAPITULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes

2.1.1. A nivel Internacional

Martínez & Pantevis (2015) en su trabajo de investigación hábitos de estudio: Percepción de los estudiantes de pregrado para el desarrollo de competencias básicas; sometieron a evaluación a 163 estudiantes argentinos de primer ciclo de odontología, los mismos que presentaban los siguientes hábitos de estudio: al leer acostumbran frecuentemente fijarse en los títulos, esquemas, gráficas y resúmenes; muy poco utilizan el diccionario, casi nunca hacen esquemas; son receptores pasivos y se quedan con la instrucción del docente; no respetan los planes semanales de estudio; a la mayoría les gusta estudiar, y los temas rara vez les parecen aburridos; toman apuntes pero no los revisan a diario; presentaban buena higiene corporal y física; prefieren comprender para aprender, y no memorizar.

Espinoza y Riquelme (2013) en su trabajo: Factores psicosociales que inciden en el rendimiento académico, realizado a 81 estudiantes de la Universidad de Concepción en Chile, dentro de los cuales consideraron 49 alumnos que habían aprobado el 100 % de las asignaturas y el 32% que habían desaprobado una o más asignaturas; asintieron determinar cuál de las variables de los factores psicosociales (hábitos de estudio, estructura familiar, ocupación, nivel de aprendizaje, entre otros) influyen más y menos en la muestra con relación al rendimiento académico; obtuvieron como resultados que las variables hábitos de estudio y nivel de 13 aprendizaje teórico son las que más inciden en el rendimiento académico.

Cruz y Quiñones (2011) en su investigación tuvieron como objetivo determinar la relación que existe entre hábitos de estudio, actitudes y autoestima con el rendimiento

académico de los estudiantes de la Facultad de Enfermería de la Universidad Veracruzana. La conclusión a la que arribaron los investigadores fue, que el 83% de los estudiantes tienen adecuados hábitos de estudio. Con respecto a las actitudes, se halló que en el 68% de los estudiantes son inadecuadas. En cuanto al nivel de autoestima, el 97% de los estudiantes posee un nivel alto y medio y el 3% de los participantes presentó un nivel bajo de autoestima. Así mismo, el nivel de rendimiento académico fue excelente o bueno en el 65% de los estudiantes; regular en el 20% y bajo en el 14%. A través del análisis del coeficiente de Correlación de Pearson se demuestra que existe una relación positiva y significativa entre los hábitos, las actitudes hacia el estudio y la autoestima, con el rendimiento académico.

Navarro (2000) en su tesis “Trabajo cooperativo y aprendizaje solidario: Aplicación de la técnica puzzle de Aronson para la enseñanza y el aprendizaje de la actitud de solidaridad”, llegó a las siguientes conclusiones:

El aprendizaje es más eficaz cuando grupos de estudiantes emprenden una actividad común valiéndose de verdaderos instrumentos y compañeros dispuestos a colaborar.

El educador debe jugar un rol activo en el aprendizaje y comprender la finalidad que los estudiantes aprenden mejor en talleres, grupos, laboratorios ya que esto ayuda a los que tienen menos facilidad para resolver problemas.

La presente investigación me ha permitido observar que para que el estudiante logre los objetivos y pueda tener un óptimo rendimiento es recomendable que trabajen en forma de Aprendizaje Cooperativo.

El aprendizaje cooperativo permite a los estudiantes construir su propio aprendizaje y estimula la formación de nuevos líderes.

“Para Johnson y Johnson (1984) la investigación ha sido muy numerosa y ha probado muy claramente, varias cosas acerca de la importancia de la cooperación durante los esfuerzos por aprender como los siguientes:

La efectividad del aprendizaje cooperativo ha sido confirmada por igual por la investigación teórica y la demostración.

Se puede usar el aprendizaje cooperativo con cierta confianza en cada nivel de grado, en cada asignatura y con cualquier tarea.

La cooperación es un esfuerzo humano genérico que afecta simultáneamente a muchos resultados diferentes de la enseñanza. El aprendizaje cooperativo es un cambio de paradigma que se observa en la enseñanza.”

Yussen y otros (1978), citados por Cano (1996) en “Estrategias metacognitivas y cognitivas en el aprendizaje: estudio en alumnos de 5to de secundaria de nivel socioeconómico alto y medio alto en Lima metropolitana” y Rodríguez de los Ríos (2001) en “Las Estrategias de Aprendizaje en estudiantes de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega en función al género, ciclo y especialidad de estudios”, refieren en sus Estudios de Investigación de Estrategias de Organización, realizado en 60 alumnos del 1° y 5° grado que el recuerdo aumenta a medida que aumenta la organización . Los sujetos recordaban más a medida que organizaban más , demostrando que cuanto más relaciones se establezcan entre los elementos de una información, mejor es comprendido y retenido.

Cox & Waters (1986), citados por Cano (1996) y Rodríguez de los Ríos (2001), indican en un estudio sobre las estrategias de organización en función a la variable sexo, que se halló diferencias sexuales en el empleo de estrategias de organización y la existencia de una interacción de las condiciones de utilización.

Roces & otros (1999), realizaron un trabajo de investigación sobre “Estrategias de Aprendizaje, Motivación y Rendimiento Académico en estudiantes universitarios de la Universidad de Valladolid” (España) a quienes se les aplicó una versión en castellano del MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire). La población estuvo constituida por 9271 alumnos matriculados en diversas facultades. Se llegó a las siguientes conclusiones:

Todas las escalas de estrategias, excepto organización, correlacionan significativamente con el rendimiento.

Las correlaciones de la mayor parte de los factores motivacionales con el rendimiento son también significativas, aunque bastante bajas. No obstante, algunos factores motivacionales, como la motivación intrínseca y el valor de la tarea, presentan correlaciones muy elevadas con las estrategias de aprendizaje.

Rinaudo María C. y Antonio Gonzáles F. (2001) llevaron a cabo el estudio correlacional “Estrategias de Aprendizaje, Comprensión de la Lectura y Rendimiento Académico” que tenía como participantes a 98 estudiantes de una escuela de enseñanza secundaria de Argentina y cuyas edades oscilaban entre 12 y 17 años. Se emplearon como instrumentos el cuestionario ACRA, una prueba de comprensión de la lectura para alumnos de dicho nivel y los puntajes promedios de rendimiento académico en cada una de las asignaturas curriculares.

Los resultados obtenidos (para efectos de la presente investigación) indican porcentajes de uso de estrategias para todas las escalas superiores al 60%. con medias de 52.72; 105.77; 46.63 y 95.16 para las Escalas I, II, III y IV. Los resultados hallados para la prueba de comprensión lectora son algo más bajos que los de uso de estrategias (media de 23.78 considerando una puntuación máxima de 50). El rendimiento del alumnado es de nivel medio.

Las relaciones entre las puntuaciones en la escala IV con el resto de las escalas muestran fuertes asociaciones: Escala IV y Escala I adquisición de la información: 0.672; Escala IV y Escala II codificación de la información: 0.744; Escala IV y Escala III recuperación de la información: 0.803. Lo que lleva a considerar según los investigadores posibles estudios desde enfoques que integren variables de índole metacognitivo y motivacional. De otra parte, las correlaciones entre el uso de estrategias y los puntajes totales en la prueba de comprensión de lectura resultaron moderadas o bajas. Los índices de correlación más altos entre uso de estrategias y comprensión de la lectura se observaron respecto de la Escala IV, apoyo al procesamiento 0.277 y la Escala II, recuperación de la información 0.219.

2.1.2.A nivel Nacional

Miranda (2016) su trabajo de investigación arrojó que la correlación entre la valoración del factor psicosocial hábitos de estudio y el rendimiento académico de los estudiantes de la asignatura de Medicina Estomatológica de la Universidad Privada Antenor Orrego de Trujillo es altamente significativa y positiva lo que indica que a medida que los puntajes de valoración de los hábitos de estudio aumenta, entonces también aumentará su rendimiento académico de la asignatura de medicina estomatológica , 18 así mismo si la valoración de los hábitos de estudio disminuyen, entonces por ende el rendimiento académico también disminuirá.

Aldave (2015) en su tesis titulada “Hábitos de estudio y su asociación con el rendimiento académico de los alumnos de la Escuela Profesional de Medicina Humana de la Universidad Nacional de Trujillo”. Su objetivo, determinar la asociación entre ambas variables intervinientes y su conclusión fue, que de los hábitos de estudio muy positivos, el 50 % tenían rendimiento académico excelente, con hábitos positivos 48.6% mostraba rendimiento muy bueno y 42.4% bueno, mientras que los que poseen hábitos muy negativos, el 57.1% tenían

rendimiento deficiente y 42.9% aceptable. Por lo tanto los hábitos de estudio sí se asocian significativamente al rendimiento académico de los alumnos de la Escuela Profesional de Medicina Humana de la Universidad Nacional de Trujillo. Los hábitos de estudios de los alumnos de la Escuela Profesional de Medicina Humana de la Universidad Nacional de Trujillo, fueron hábitos de estudios muy positivos (7.6%), hábitos positivos (14.8%) con tendencia positiva (41.8%), con tendencia negativa (19.8%) y hábitos negativos (13.1%) y muy negativos (3%).

Picasso, Villanelo y Beyoda (2015) en su artículo cuyo objetivo fue Determinar los hábitos de lectura y de estudio y su relación con el rendimiento académico en 108 alumnos de la Facultad de Odontología, Universidad de San Martín de Porres, llegó a las siguientes Conclusiones: La mayoría de estudiantes de odontología presentó deficientes hábitos de lectura y de estudio. No se halló relación entre los hábitos de estudio y el rendimiento académico.

Atamari (2014) en su tesis titulada: Clima social familiar y su relación con los hábitos de estudio en estudiantes de educación intercultural bilingüe de la Escuela Académico Profesional de Educación de la Universidad Peruana Unión Filial Juliaca, la investigación concluyó que no hay relación significativa entre las variable intervinientes, lo que quiere decir que los 19 hábitos de estudio son totalmente independientes del clima social familiar, y estos deben estar asociados a otros muchos factores, como los personales, entre otros.

Grados (2013) en su artículo titulado Hábitos de estudio y rendimiento académico en estudiantes de primer año de Psicología de la Universidad Peruana Unión, tuvo como objetivo determinar si existe relación estadísticamente significativa entre ambas variables. La conclusión a la que arribó fue que sí existe una correlación estadísticamente significativa entre hábitos de estudio y rendimiento académico y que el 64% de los estudiantes deben mejorar sus hábitos de estudio en cuanto a técnicas de recoger información y realizar trabajos que les

impide alcanzar sus metas trazadas. Con respecto al rendimiento académico, el 10,5% de los estudiantes se ubican en el nivel bajo lo cual indica, que los alumnos no han logrado sus metas académicas lo que perjudica su preparación profesional. El 46,5% de los estudiantes se ubica en el nivel regular de rendimiento académico, es decir estos estudiantes cumplen responsablemente con sus actividades académicas pero su rendimiento académico mejoraría si tienden al desarrollo de hábitos de estudio más positivos. El 43,0 % de los estudiantes logra un nivel alto en su rendimiento académico, seguro por su mayor responsabilidad y entrega a su actividad académica. Respecto a la relación entre hábitos de estudio y rendimiento académico, se encontró una significativa correlación global.

Portocarrero (2013) realizó un trabajo de investigación para Determinar los hábitos de estudio en los alumnos del I Ciclo de Psicología de la Universidad Peruana Unión; donde el 34.9% presenta adecuados hábitos de estudio y el 46.5% presenta un nivel negativo respecto a sus hábitos de estudio. Oré (2012) en su tesis denominada Comprensión lectora, hábitos de estudio y rendimiento académico en estudiantes de primer año de una universidad privada de Lima Metropolitana; los resultados alcanzados 20 indican que sí existe una relación significativa entre estos puntajes de comprensión lectora y las notas de rendimiento académico. Así mismo, también hay una relación directa entre los puntajes de hábitos de estudio y las notas de rendimiento académico. Sin embargo, no existe una relación significativa entre los puntajes de comprensión lectora y hábitos de estudio.

Pérez y Silva (2011) tesis titulada: Hábitos de estudio y rendimiento académico en estudiantes de enfermería de la Universidad Peruana del Oriente-San Juan Bautista, teniendo como objetivos, determinar si los hábitos de estudio de los estudiantes del primer, segundo y tercer Ciclo de estudios de la Facultad de Enfermería de la Universidad Peruana del Oriente influyen en su rendimiento académico. Esta investigación fue de diseño no experimental de tipo transversal correlacional, utilizó la encuesta basada en el Inventario de hábitos de estudio

del Doctor Vicuña Peri, Luis y las calificaciones académicas de 85 estudiantes como tamaño de muestra. Los resultados obtenidos mostraron una significativa correlación entre los malos hábitos de estudio y el rendimiento académico, más bajo que de los estudiantes de ciclos posteriores.

Galarza (2010) en su tesis: Correlación entre hábitos de estudio y rendimiento académico de los estudiantes de primero, tercero y quinto año del primer Semestre Académico del 2009, de la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa. El resultado evidencia que existe correlación significativa entre hábitos de estudio y rendimiento académico universitario

Por su parte Delgado, T.,(2010). Realizó un trabajo de investigación sobre hábitos de estudio en los estudiantes de la Facultad de Ingeniería Industrial de la Universidad Nacional de Trujillo, obteniendo como resultados que el 31.9% posee adecuados hábitos de estudio y un 69% presenta inadecuados hábitos de estudio.

2.2. Bases teóricas

DESAFÍOS Y PROBLEMÁTICAS DEL SISTEMA EDUCATIVO UNIVERSITARIO EN EL SIGLO XXI

La Educación superior pública, por su naturaleza social se caracteriza por altos niveles de complejidad, que desde la gestión universitaria debe liderar para construir nuevos e innovadores escenarios. Se espera que estos espacios aporten al mejoramiento y transformaciones sociales necesarias en la construcción y desarrollo de los adecuados niveles de vida, de quienes integran los distintos contextos sociales y brindar posibilidades para un mayor bienestar social, principios democráticos, igualdad de oportunidades e inclusión en los distintos sectores integran la sociedad. Todo ello, a criterio de Medina, Rojas, Bizzozero y Hermo (2008) desde la ciencia, la cultura y la educación.

El emergente modelo económico predominante a nivel mundial, no excluye al sistema universitario público de enfrentar repercusiones en sus estructuras internas y sistemas de interacción externas, está destinado este sistema desde la gestión universitaria a llevar a cabo cambios fundamentales en sus modelos estructurales, acompañados de adecuados procesos de innovación que las distintas esferas del contexto social, económico y político demandan. Por su parte, le corresponde también a las instancias gubernamentales promover políticas educativas públicas que contribuyan al fortalecimiento de este sistema universitario público, en función del desarrollo social en forma integral.

Los retos son variados y desafiantes, lo que ha obligado a las universidades públicas a replantearse en forma integral sus estructuras organizacionales, su accionar, generando respuestas rápidas e innovadoras que reorienten su quehacer académico según las demandas emergentes, manteniendo su papel protagónico en el desarrollo sostenible de la sociedad, lo que hace necesario orientar su quehacer ante los distintos desafíos emergentes y para ello también, es fundamental contar con el apoyo estatal, importante comprender que el sistema universitario público y el Estado representan un binomio de interrelaciones que requiere de ambas partes actuar con altos principios de responsabilidad social.

Hay que tomar en cuenta que la estructura universitaria prevaleciente es muy distinta a la tradicional, debido a la expansión de sus servicios educativos en distintas zonas, pasando algunas de ellas a una estructura organizacional compleja, heterogénea, diversificada y segmentada socialmente, consideradas macrouiversidades públicas Medina et al., (2008). Esta tendencia obliga a la administración universitaria a repensar su modelo de gestión y enmarcar su quehacer con renovadas estructuras administrativas acordes con las necesidades emergentes de la compleja sociedad del conocimiento.

Dentro de estos desafíos que expone a la gestión universitaria a variados y complejos problemas se encuentran entre ellos: implementar adecuados mecanismos evaluación, autoevaluación, estructuras transparentes de rendición de cuentas, procesos de acreditación, fortalecimiento de la internacionalización educativa que permita la movilidad académica de estudiantes y profesores, desarrollo de los posgrados, mejoramiento de la calidad docente, formación de recurso humano de alto nivel, trabajo corporativo en redes, movilidad estudiantil, intercambio académico, nuevos procesos de producción, transferencia y pertinencia social del conocimiento, capacidad gerencial para administrar la contracción financiera y expansionismo educativo, entre otros. Todos estos aspectos son desafíos para este sistema educativo que se traducen a problemas propios de la gestión universitaria, donde se espera que se responda en forma eficiente.

Ante esta coyuntura, es imprescindible que el sistema universitario desarrolle estructuras organizacionales de gestión flexibles, innovadoras y eficientes para poder responder en forma pertinente a los distintos problemas a los que se enfrenta, según las demandas emergentes y tomando en cuenta tanto características sociales del contexto ante el cual se debe, y a nivel interno de sus propias organizaciones. En consecuencia, se derivan distintos problemas en el campo de la gestión universitaria, de los cuales, seguidamente se hace referencia a algunos de ellos. Si bien es cierto, se reflexiona sobre el sistema educativo superior público en general, son también generalizables a la educación superior costarricense y de la región centroamericana, según el contexto en el que se desenvuelven.

Autoevaluación y acreditación

El desarrollo de la cultura de la calidad, es uno de los principales retos y problemas a los que se enfrenta el sistema universitario público, ante los cuales debe actuar generando

espacios que promuevan la reflexión, la autoevaluación y acreditación de sus programas educativos en clara concordancia con las necesidades y demandas de la sociedad globalizada.

Con el propósito de favorecer estos espacios, para promover la cultura de calidad, autoevaluación y rendición de cuentas a la sociedad en las universidades públicas y privadas, se ha asumido esta concepción como uno de los objetivos del Sistema latinoamericano de Evaluación y Armonización de la Educación, del Consejo Superior Universitario latinoamericano, usando la autoevaluación y acreditación como estrategia de gestión del cambio, modernización y mejoramiento de las universidades, y para impulsar el establecimiento de mecanismos regionales de acreditación internacional de la calidad de la educación universitaria de América Latina.

Se ha alcanzado consenso entre las universidades miembros sobre los aspectos a evaluar, los criterios, estándares e indicadores de calidad a utilizar, traducido en guías de autoevaluación institucional y de carreras, y guías de evaluación externa, preparadas, validadas y aplicadas conjuntamente por las universidades participantes. Se ha establecido un “Banco” de pares evaluadores de más de 600 académicos de las universidades miembros de toda la región.

LA FORMACIÓN DE EDUCADORES EN NUEVO ESCENARIO DE EXIGENCIAS Y DESAFÍOS

Los constantes y marcados cambios en el mundo contemporáneo hacen que los profesores deban desarrollar nuevas competencias y habilidades a modo de dar una adecuada respuesta a las recientes demandas que la sociedad hace a la educación. El presente trabajo busca introducir el tema en cuestión recopilando algunas aportaciones de diversos autores acerca de la formación del profesorado y de las nuevas competencias que los docentes requieren para el Siglo XXI.

De una u otra forma, las competencias que deben lograr los profesores se van a relacionar con las tareas que deben realizar, lo que hace necesario conocerlas. Imbernón (1998) las agrupa en tres grandes categorías, las cuales, advierte el autor, se encuentran en relación de interdependencia: el profesor en relación con la comunidad, el profesor en relación con la escuela como institución y el profesor en relación con el alumno y el grupo clase. La primera clasificación, exige al profesor el conocimiento profundo de la comunidad donde se desempeña de modo que pueda incorporar a su gestión los valores cultura y tradiciones que son propios de esa comunidad. Agrega Imbernón: "Este conocimiento del medio enlaza directamente con la toma de decisiones para diseñar proyectos curriculares, ya que todos estos elementos del medio deberán estar presentes en la currícula prescindiendo de manuales únicos que dicen el qué enseñar en cualquier circunstancia." (Imbernón, 1998:30) Vemos como el autor rompe con los esquemas rígidos que buscan uniformidad y toma una opción por incorporar las variables contextuales locales en la planeación y gestión del proceso enseñanza aprendizaje.

El trabajo Cooperativo se apoya en diversos estudios e investigaciones realizadas a través de los tiempos, podemos señalar los siguientes planteamientos con sus respectivos autores.

La historia nos señala a infatigables hombres, fieles seguidores del trabajo cooperativo como medio eficaz de progreso de los pueblos y naciones.

En la antigüedad podemos citar a Saint Simon, Robert Owen, Carlos Furier y a Charles Gide quien se le considera el "Maestro de la Cooperación"; quien por su clara visión fijó las bases eternas del sistema cooperativo que permitía al hombre su superación.

En la contemporaneidad encontramos a Jonshon y Jonshon en 1974 toma los planteamientos de Kurt Lewin en donde la esencia de un grupo es la interdependencia social entre sus miembros.

En la Teoría del Desarrollo Cognitivo con los trabajos de Piaget quien manifestaba que cuando los individuos cooperan en el medio, ocurre un conflicto socio-cognitivo que crea un desequilibrio, que a su vez estimula el desarrollo cognitivo. En la Teoría del Desarrollo Conductista con Skinner, se enfoca en las contingencias grupales las acciones seguidas de recompensas que motivaban a los grupos en su trabajo cooperativo.

Para Hassard (1990) el trabajo cooperativo es un abordaje de la enseñanza en el que los grupos de estudiantes trabajan juntos para resolver problemas y para determinar tareas de aprendizaje.

Coll y Solé (1990) manifiestan el concepto de interacción educativa como situaciones en donde los protagonistas actúan simultáneamente y recíprocamente en un contexto determinado, en torno a una tarea o un contenido de aprendizaje con el único fin de lograr objetivos claramente determinados.

Colomina (1990) dice que el trabajo en equipo cooperativo tiene buenos efectos en el rendimiento académico de los participantes, así como las relaciones socioafectivas que se establecen entre ellos.

Mario Carretero (1993) plantea que el conocimiento no es una copia de la realidad, sino que se construye de la realidad del interactuar del ser humano.

Violeta Barreto (1994) nos dice que el aprendizaje cooperativo es aquel en que el alumno construye su propio conocimiento mediante un complejo proceso interactivo en el que

intervienen tres elementos claves: los alumnos, el contenido y el profesor que actúa como facilitador y mediador entre ambos.

Vigostky manifiesta que el aprendizaje cooperativo requiere de grupos de estudios y trabajo. En primera instancia, porque es en el trabajo en grupo donde los docentes y los alumnos pueden cooperar con los menos favorecidos en su desarrollo cognitivo, tener acceso al conocimiento o mejorar sus aprendizajes.

Teniendo en cuenta todos estos planeamientos somos convencidos de la importancia que tiene el trabajo cooperativo en nuestras escuelas.

Aprendizaje Cooperativo en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje

Las raíces intelectuales del aprendizaje cooperativo encuentran en una tradición educativa que enfatiza un pensamiento y una práctica democráticos, en el aprendizaje activo y en el respeto al pluralismo en sociedades multiculturales.

Al realizar actividades académicas cooperativas, los individuos establecen metas que son benéficas para sí mismos y para los demás miembros del grupo, buscando así maximizar tanto su aprendizaje como el de los de otros. El equipo trabaja junto hasta que todos los miembros del grupo han entendido y completado la actividad con éxito.

Cabe decir que las relaciones entre iguales pueden incluso constituir para algunos estudiantes las primeras relaciones en cuyo ser tienen lugar aspectos como la socialización, la adquisición de competencias sociales el control de los impulsos agresivos, la relativización de los puntos de vista, el incremento de las aspiraciones e incluso el rendimiento académico.

El trabajo en equipo cooperativo tiene efectos en el rendimiento académico de los participantes, así como en las relaciones socioafectivas que se establecen entre ellos. Se usa el aprendizaje cooperativo como estrategia para disminuir la dependencia de los estudiantes de sus profesores y aumentar la responsabilidad de los estudiantes por su propio aprendizaje. El aprendizaje cooperativo también modela los procesos que los científicos usan al colaborar y aumentar la obediencia en el salón de clases.

El espíritu de investigación, inherente a todo ser humano, vive inherente en el niño. Todo lo cerrado despierta curiosidad. Nada se escaparía a ella, si solo se atreviese a abrir, a forzar, a desarmar.

Una escuela preocupada por movilizar en la mayor medida posible las energías espirituales del niño tendrá en cuenta y aprovechará esa peculiaridad. Obtener resultados por investigación propia es más valioso, desde muchos puntos de vista, que estudiar lo que otros han descubierto. No solo porque así profundizamos mucho más en la materia, sino porque la indagación propia exige más de nuestro espíritu. Se desarrollan aptitudes que el mero estudio jamás requiere y por ende nunca fomenta: tenemos que proyectar, establecer contacto con la realidad, tratar a los hombres, clasificar, juzgar, comparar y finalmente exponer lo elaborado para hacerlo accesible a los demás.

Para (Hassard 1990) “El aprendizaje cooperativo es un abordaje de la enseñanza en el que grupos de estudiantes trabajan juntos para resolver problemas y para terminar tareas de aprendizaje. Es un intento deliberado de influir en la cultura del salón de clases mediante el estímulo de acciones cooperativas en el salón de clases. La enseñanza cooperativa es una estrategia fácil de integrar con el enfoque de la indagación al enseñar”.

Como educadora considero que el trabajo cooperativo nos ayuda a agilizar la enseñanza-aprendizaje en las aulas de clase, ya que permite que los estudiantes luego de estimularse puedan ayudarse mutuamente a desarrollar las tareas asignadas, no obstante, el arreglo para el aprendizaje cooperativo significa algo más que sentar un grupo de estudiantes bastante cerca y decirles que se ayuden los unos a los otros.

En el aprendizaje cooperativo hay cuatro elementos básicos que pueden ser parte de un modelo del mismo. Un grupo pequeño, verdaderamente cooperativo se estructura cuidadosamente para asegurar:

Interacción cara a cara.

Responsabilidad individual.

Interdependencia positiva.

Desarrollo de estrategias sociales.

La enseñanza está cambiando. El viejo paradigma se está reemplazando por un paradigma nuevo que se basa en la teoría y en los resultados de la investigación con clara aplicación en la enseñanza. La percepción de la enseñanza que tienen los educadores hoy día implica una visión de la enseñanza en términos de variadas actividades importantes:

Los estudiantes construyen, descubren y extienden su propio conocimiento.

El aprendizaje es algo que hace el aprendiz y no algo que se le hace a él.

Los esfuerzos del educador llevan la intención de desarrollar talentos y competencias en los estudiantes.

Toda educación es un proceso interpersonal que puede ocurrir solo a través de la interacción personal.

Cuando se trabaja en una actividad que usa el aprendizaje cooperativo, el grupo de estudiantes en la clase trabaja junto durante un periodo de tiempo que va de una hora de clases hasta varias semanas para lograr las metas de aprendizaje que han compartido, al igual que se terminan las tareas y asignaciones específicas.

Hay una gran variedad de formas para estructurar los grupos de aprendizaje cooperativo algunos de ellos serían para:

Aprender información nueva.

Lograr la solución de problemas.

Realizar experimentos de ciencia.

Trabajar en una redacción de una composición.

Para Johnson, Johnson y Holubec (1993) “El profesor tiene un papel de seis partes en el aprendizaje cooperativo formal”.

Especificar los objetivos de la clase.

Tomar decisiones previas acerca de los grupos de aprendizaje, el arreglo del salón y distribución de materiales dentro del grupo.

Explicar la estructura de la tarea y de la meta a los estudiantes.

Iniciar la clase de aprendizaje cooperativo.

Monitorear la efectividad de los grupos de aprendizaje cooperativo e intervenir de ser necesario.

Evaluar los logros de los estudiantes y ayudarlos en la discusión de cuan bien ellos colaboraron unos con los otros”

Vigostky (1997) “Sostiene y reconoce que el aprendizaje es un proceso cognoscitivo que requiere el uso de instrumentos físicos y herramientas psicológicas y socioculturales (pensamientos y lenguaje) que miden favorablemente el logro de los aprendizajes superiores en los aprendices”.

Para aprender el estudiante debe poseer un óptimo desarrollo cognitivo pero, a su vez, también debe hacer uso de instrumentos psicológicos o herramientas socioculturales, para aprender. Entre más uso haga de ellos y más las domine, más capacidad y estrategias cognitivas y metacognitivas desarrollará para aprender autónomamente y autorregular su aprendizaje.

La Colaboración del Docente y Compañeros en el Aprendizaje Cooperativo

Es importante destacar que aquí se le da igual importancia a la colaboración del docente a la que realizan otros compañeros más competentes.

Un estudiante sobresaliente, no sólo en lo académico, sino también en su desarrollo cognoscitivo, puede ser y constituirse en una verdadera ayuda pedagógica en el aprendizaje de los menos capacitados o que requieren de más colaboración.

Realmente, no es fácil lograr que los estudiantes más competentes se presten para ayudar a los menos capacitados o que requieran de más colaboración.

En cuanto al educador que desee implementar la estrategia del aprendizaje colaborativo apoyado en la pedagogía Vigostkyana, debe ser un profundo conocedor de la dinámica de los

grupos de estudio y aprendizaje, ya que aquí no se trata de hacer una síntesis de contenidos para el logro de aprendizajes consignados por el docente, de lo que se trata es de que en ello impere el compromiso con la colaboración para que los que más saben, más entienden, más comprenden y más estrategias de pensamiento han desarrollado para “aprender a aprender” colaboren con los que poseen un nivel de desarrollo inferior y estén interesados en lograr aprendizajes significativos.

El aprendizaje cooperativo requiere de grupos de estudio y trabajo. En primera instancia, porque es en el trabajo en grupo donde los docentes o los compañeros más pueden colaborar con los menos favorecidos en su desarrollo cognitivo, acceso al conocimiento o mejorar sus aprendizajes.

El aprendizaje cooperativo según la perspectiva requiere de fijación bien clara del contexto en el cual el sujeto, puede aprender o sea la zona de desarrollo próxima, que potencia aprendizajes superiores.

En los grupos de estudio y aprendizaje para el aprendizaje cooperativo, es vital considerar y tomar en cuenta que los estudiantes más capaces y que se impliquen en la colaboración, deben tener un alto grado de seguridad en sí mismos, y sobre todo, demostrar una gran capacidad de razonamiento en la solución de problemas y en la puesta en práctica de estrategias para tomar decisiones.

Cabe destacar que estos atributos personales e intelectuales en los estudiantes que orientan el aprendizaje de los demás compañeros, sobre todo los que más necesitan ayuda, perderán confianza en dicho tutelaje en vez de ayudar al logro de aprendizajes colaborativos, lo que se puede producir es una regresión.

Si bien es cierto que, en el aprendizaje cooperativo, la enseñanza, el educador, los compañeros y el contexto socioeducativo, en el cual ha de experimentarse éste, son importantes, lo es también, en prioridad, el sujeto que aprende.

Según Vigostky (1997) “El individuo aprende utilizando sus niveles de desarrollo ontogénico que ha internalizado como producto de su evolución psíquica y socio histórica, y así accede y construye nuevas formas culturales de conocimientos que cada día lo hacen crecer más epistémicamente en su avance hacia la adquisición de funciones psicológicas superiores de aprender (Pensamiento y Lenguaje)”.

Uno de los aportes más importantes de Vigostky fue hacer visible el plano pedagógico, que si bien es cierto que para aprender es vital el uso de la actividad y estructura cognitiva que el individuo posee para acceder, construir o generar conocimientos y experiencias a través de la actividad de interés fructurante del sujeto con la realidad física y cultural. Vigostky reconoce este aporte Piagetiano para el aprendizaje, pero centra su teoría pedagógica en el desarrollo ontogénico como instrumento psíquico y socio histórico, esencial para aprender.

Fundamentos Teóricos del Aprendizaje Cooperativo.

En el aprendizaje cooperativo hay teoría, hay investigaciones y hay uso en el aula de clases lo que contribuye a considerarlo como una reconocida práctica de instrucción.

La investigación en el aprendizaje cooperativo ha sido guiada, por lo menos, por tres teorías generales:

1. La Teoría de la Interdependencia Social: Quizá la teoría que más influye en el aprendizaje cooperativo se enfoca en la interdependencia social. Kurt Kafka, uno de los fundadores de la Escuela de Psicología de la Gestalt, propuso que los grupos eran un todo dinámico en el que la interdependencia entre los miembros variaba.

2. La Teoría del Desarrollo Cognitivo: Tiene gran parte de su fundamento en los trabajos de Piaget, Vigostky y otros teóricos. Para Piaget, cuando los individuos cooperan en el medio, ocurre un conflicto socio cognitivo que crea un desequilibrio, que a su vez estimula el desarrollo cognitivo.

3. La Teoría del Desarrollo Conductista: Se enfoca en el impacto que tienen los refuerzos y recompensas del grupo en el aprendizaje. Skinner se enfocó en las contingencias grupales, Bandura en la imitación, etc. Según Johnson y Johnson (1979) recientemente Slavin (1980) han hecho énfasis en la necesidad de recompensar a los grupos para motivar a la gente para que aprendan en grupos de aprendizaje cooperativo.

“Para Johnson y Johnson (1984) la investigación ha sido muy numerosa y ha probado muy claramente, varias cosas acerca de la importancia de la cooperación durante los esfuerzos por aprender como los siguientes:

La efectividad del aprendizaje cooperativo ha sido confirmada por igual por la investigación teórica y la demostración.

Se puede usar el aprendizaje cooperativo con cierta confianza en cada nivel de grado, en cada asignatura y con cualquier tarea.

La cooperación es un esfuerzo humano genérico que afecta simultáneamente a muchos resultados diferentes de la enseñanza. El aprendizaje cooperativo es un cambio de paradigma que se observa en la enseñanza.”

El aprendizaje cooperativo también se fundamenta en teorías que han permitido que los pedagogos se vayan familiarizando poco a poco con el tema y de esta manera poder practicarlo en los salones de clase, permitiéndoles a los estudiantes trabajar en forma diferente a la tradicional.

Características de un Buen Equipo de Trabajo Cooperativo.

Para que haya un buen equipo de trabajo cooperativo debe darse una productividad conjunta, donde se requiere de una serie de características tales como:

Organización: Un equipo no es algo inorgánico, por el contrario, hasta su misma denominación derrota la idea de acción conjunta, si bien es cierto que la estructura organizacional ha de variar según sean los objetivos propuestos. Existen algunos aspectos que son comunes entre ellos:

Estructura y toma de decisiones participativas mediante la cual cada equipo participa activa y responsablemente con el fin de alcanzar con éxito las tareas propias del equipo. La actividad personal de cada participante contribuye a la realización de los objetivos propuestos por el grupo, es por ello que las decisiones deben tomarse participativamente.

Delimitaciones y Distribución de Funciones y Actividades. Aceptación de responsabilidades: para el logro de los objetivos cada uno de los participantes debe realizar una serie de funciones, actividades y tareas que no son iguales para todos, está es una de las primeras decisiones que debe tomarse al formar un equipo, pero es necesario que cada uno de ellos acepte esta responsabilidad que corresponde a su función, procurando que sus tareas confluyan con los objetivos generales del equipo.

Conducción, Coordinación y Liderazgo: De todos lo anteriormente expuesto queda claro que un trabajo en equipo no puede darse con una dirección autocrática, pero un trabajo en equipo difícilmente puede darse sin que haya alguien que tenga una responsabilidad dirección, coordinación y liderazgo.

Complementación Humana Interpersonal: La palabra que designa lo sustancial de un equipo es Complementariedad, la acción conjunta y la ayuda mutua que presupone el trabajo

en equipo, exigen e implican que cada uno comprenda y que sobre todo practique la complementariedad. Un equipo cumple con su razón de ser cuando cada uno, por pertenecer a él se realiza y completa más plenamente gracias a los otros.

La Comunicación Fluida y Transparente: En cada grupo se da un conjunto de actividades, interacciones y comunicaciones, sin las que no puede existir un grupo de trabajo, por tanto, es importante que exista una buena comunicación, pero esto es posible si hay una información adecuada y suficiente y estas son:

1. Información Operativa.
2. Información General.
3. Información Motivadora.

Capacidad de aprovechar conflictos y oposiciones: no siempre se tiene en cuenta que el trabajo en equipo necesita un cierto nivel de educación para soportar y superar los conflictos y tensiones dentro de los límites que no alteren la labor del trabajo conjunto.

Atención Personal y Búsqueda del espíritu de equipo: en lo personal lo que hay que lograr es que cada uno dentro del grupo se sienta “alguien” que sea aceptado y apreciado, por lo que es acogido en su libertad y en sus peculiaridades de tal forma que las relaciones de grupo le permitan desarrollar sus potencialidades. El sentido gratificante y satisfactorio de participación en un grupo, por la atención que él recibe es lo que desarrolla el sentimiento de “nosotros”.

MARCO CONCEPTUAL DEL COMPONENTE DE COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS

“la educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes”; en este sentido, su papel es brindar elementos al individuo que le permitan constituirse como un sujeto político, ético, crítico y propositivo, para que pueda intervenir en la vida pública como ciudadano y contribuir a la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

El Estado, la familia y los docentes garantizan que la educación cumpla con sus fines de socialización. Cada uno, desde su rol social, aporta los elementos necesarios para que los procesos y espacios de formación sean posibles. El Estado proporciona los recursos para la calidad y el mejoramiento de la educación, a través de la cualificación y formación de los docentes, la promoción docente, los recursos y métodos educativos, la innovación e investigación educativa, la orientación educativa y profesional, y el seguimiento del proceso educativo.

El docente, por su parte, más que un seguidor de directrices, es responsable de fundamentar su práctica desde una perspectiva intelectual y ética, apoyado en esquemas conceptuales orientadores que le ayuden a clarificar las situaciones, los proyectos y los planes, así como las previsibles consecuencias de sus prácticas. De otro lado, en su función social, el docente junto con la familia y el entramado social, ayudan a construir sentidos de vida e interpretaciones de mundo en los niños, niñas y jóvenes, pues, como lo concibe Fernando Ramírez (citado por Saldarriaga, 2003, p. 13), el maestro *“no es el que enseña la verdad, pues la verdad no se enseña sino que se llega a ella gradualmente por medio de la experimentación.*

Maestro es acicate, incitador o partero. De ahí el considerar la vida como brega o como un camino y a los maestros como guías amorosos”.

La historia de la educación en Colombia revela cuáles han sido los diversos papeles y roles sociales de los docentes, así como las responsabilidades que se le han endilgado a la escuela, responsabilidades que en su conjunto son de la sociedad. En este sentido, en los últimos años el Estado ha comprometido esfuerzos para mejorar la calidad de la educación, para que ésta responda a las dinámicas que la sociedad contemporánea exige; por eso, el Ministerio de Educación Nacional ha venido adelantando una serie de acciones cuyo propósito es atender al mejoramiento de los procesos educativos a través de diversas estrategias, una de las cuales es la evaluación.

La evaluación docente en Colombia, ha adquirido una gran relevancia como estrategia que apoya el mejoramiento de la calidad educativa y se ha venido realizando de diversas maneras en el contexto de la institución educativa, de acuerdo con la normatividad vigente en cada época. La evaluación busca el mejoramiento continuo de los procesos educativos y del servicio educativo, gracias a lo cual contribuye a cualificar la labor docente mediante la identificación de necesidades de desarrollo de conocimientos y competencias propias de la docencia.

En esta ocasión, la evaluación docente va más allá del seguimiento riguroso y sistemático; y pretende propiciar la reflexión sobre la práctica pedagógica, los saberes y supuestos teóricos desde donde los docentes orientan su acción. Se espera que la evaluación, pensada desde la acción pedagógica de los docentes, brinde elementos que ayuden a direccionar políticas y estrategias de calidad.

LA PEDAGOGÍA, EL SABER PEDAGÓGICO Y LAS COMPETENCIAS

La pedagogía es considerada un campo en tensión, que no se define únicamente como la relación teoría-práctica. En ella confluyen diversidad de prácticas, disciplinas, teorías y saberes, por lo que adquiere diversos significados y se refleja en una construcción atravesada por el acumulado cultural e histórico – social, y se hace práctica cognitiva no sólo en el aula, sino en los diversos espacios sociales donde transcurre la historia y por ende la cultura.

En este campo de tensiones, la pedagogía se constituye entonces en una disciplina, tal como lo plantea Olga Lucía Zuluaga (2007):

“La pedagogía es la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos en las diferentes culturas. La enseñanza es un objeto y un concepto de la Pedagogía, no el único... porque hay varios... ¡eso hay que aclararlo! La enseñanza es uno de los objetos y conceptos de saber que anuda más relaciones con otras disciplinas”.

Desde esta perspectiva, el saber pedagógico no se centra exclusivamente en explicar la práctica de la enseñanza, sino en explicar una forma de comprensión del hecho educativo desde las interacciones, lo axiológico, lo histórico, el acumulado conceptual y cultural.

El saber pedagógico es un conocimiento que se construye en torno al hecho educativo, que define las formas de ser y hacer del docente, con relación a su función social y ética; es decir, este saber está vinculado a la construcción de sujetos. En este sentido, la pedagogía, en palabras de Zambrano (2005, p. 182), “deviene una forma de saber social sobre las prácticas y reflexiones del educar”.

En este contexto, la pedagogía cobra vida en las instituciones educativas, cuando los docentes reflexionan sobre la práctica, movilizan conceptos y se preguntan sobre el sentido y

significado de ellas; en este ejercicio, como lo plantea Vasco (SF, pp. 4-5), el docente pone en juego “un conjunto de conocimientos, disposiciones y habilidades (cognitivas, socioafectivas y comunicativas), relacionadas entre sí para facilitar el desempeño flexible y con sentido de una actividad en contextos relativamente nuevos y retadores, que implica conocer, ser y saber hacer”. Desde este punto de vista, las competencias pedagógicas se entienden como el saber, saber-hacer y ser del docente en un determinado campo del conocimiento, que sólo es posible identificar en la acción misma; se trata de un dominio y de un acumulado de experiencias de distinto tipo que le ayudan a desenvolverse en el desarrollo de su acción pedagógica y social.

Con base en lo anterior, la evaluación de competencias pedagógicas se estructura desde tres campos del saber que dialogan entre sí y son objeto de reflexión de la pedagogía: el currículo, la didáctica y la evaluación; y desde tres ejes relacionados con las competencias que subyacen a toda práctica pedagógica, asociadas a la capacidad y habilidad del docente para: contextualizar su práctica pedagógica, reconceptualizar su saber pedagógico y establecer relaciones dialógicas con distintas comunidades.

CONTENIDOS DEL ÁREA DE PEDAGOGÍA

El Currículo

El currículo, como campo de saber de la pedagogía, es el componente en el cual se concretan los fines sociales y culturales que la sociedad le asigna a la educación; por ello, el currículo tiene que ver con la instrumentación concreta que hace de la escuela un determinado sistema social, puesto que es a través de éste como se dota de contenido. La misión del currículo se expresa por medio de los usos casi universales que en todos los sistemas educativos se hace, aunque por condicionamientos históricos y por las características de cada contexto, éste se manifiesta en ritos y mecanismos que le dan cierta particularidad. Por esto, el currículo no es

una realidad abstracta al margen de los sistemas educativos, por el contrario, se concreta en las funciones propias de la escuela.

El currículo tiene una dimensión dinámica que se relaciona con la forma como el proyecto educativo se realiza en las aulas. Por esta razón, el currículo implica las formas de diseñar las acciones en el aula, a partir de una mirada que contextualice la educación y específicamente las prácticas pedagógicas, dado que en él convergen diversidad de prácticas interrelacionadas (didácticas, administrativas, económicas, sociales, políticas), detrás de las cuales subyacen esquemas de racionalidad, creencias, valores, ideología (Gimeno, 2002).

Este autor propone cinco ámbitos para analizar el currículo: por su función social, como proyecto o plan educativo, como la expresión formal y material de ese proyecto, como un campo práctico y como una actividad discursiva. En este sentido, el currículo no se circunscribe exclusivamente al programa o plan de estudios, que se limita a contenidos intelectuales, sino que engloba además todas las posibilidades de aprendizaje que ofrece la escuela, referidas a conocimientos conceptuales y procedimentales, así como a destrezas, actitudes y valores.

El diseño del currículo juega un papel importante, pues sirve para identificar problemas clave y pensar la práctica antes de realizarla, dotándola de racionalidad, fundamento y una dirección coherente, de acuerdo con la intencionalidad que se quiera. Lo anterior implica elaborar un cuadro general del contexto de enseñanza de una disciplina particular, con unos temas seleccionados y organizados, teniendo en cuenta diferentes aspectos: tiempos, métodos (didácticos, evaluativos, etc.) y recursos, así como unos criterios filosóficos y psicológicos que justifiquen el contenido y el método. Se deben considerar además los intereses de los estudiantes y las condiciones y limitaciones contextuales, acercándose a la realidad.

Se tienen en cuenta dos puntos básicos de referencia para planificar la enseñanza (Pérez, 2000): los contenidos y el diseño de las actividades. Decidir sobre los contenidos significa

delimitar su significado, es decir, determinar el conjunto de ideas, planteamientos, principios y materiales objeto de aprendizaje, que surgen con relación a la institución educativa, a su cultura, al modelo de currículo que se adopta y al concepto de hombre que se ha optado.

De otro lado, seleccionar actividades supone tomar opciones sobre el proceso de aprendizaje posible, el ambiente escolar en general, la organización de la dinámica en su conjunto, el papel de los docentes y los estudiantes. La programación en este sentido, tiene que ver con tres aspectos esenciales: la sustantividad y ordenación de los contenidos del currículo, la configuración de las actividades más adecuadas para lograr lo que se pretende y la capacidad de realizar esos planes dentro de unas determinadas condiciones de espacio, tiempo, dotación de recursos, estructura organizativa. Por ello, es importante que las decisiones del docente en el diseño del currículo y de la práctica se centren en estos aspectos y la interacción entre ellos.

Si diseñar el currículo es darle forma pedagógica a los conocimientos, es evidente que la reflexión en torno a sus contenidos es de vital importancia para los docentes. Quiere decir que implica una cuidadosa selección y ordenación pedagógica, es decir, una traducción educativa de acuerdo con el papel que el docente considera que este conocimiento ha de cumplir en la formación del estudiante. Esta planeación curricular responde a que una de las finalidades básicas de la educación es la reconstrucción de los conocimientos por parte de los estudiantes, partiendo de un amplio capital cultural disponible. Resulta difícil pensar en la comunicación cultural entre generaciones sin elaboraciones cuidadosas de la trasmisión de esos contenidos.

En tal reconstrucción se establece un diálogo entre los conocimientos subjetivos tanto de los docentes como de los estudiantes y los académicos. Igualmente, la reflexión y organización curricular implica un diálogo entre los diferentes campos del conocimiento. En conclusión, la organización y agrupación de los contenidos es vital, pues estas decisiones

determinan las relaciones que los estudiantes establecen con éstos en su proceso de aprendizaje (Coll, 1987, citado por Gimeno 2002). Ordenar los programas en torno a unidades coherentes que vinculen contenidos diversos genera aprendizajes integrados y con sentido cultural en los estudiantes, en vez de saberes yuxtapuestos y desarticulados. Además, la planeación de currículo es clave para la organización de la práctica pedagógica.

Cuando un docente diseña su acción, debe tener en cuenta:

Qué aspecto del currículo piensa cubrir con las actividades o con la secuencia de las mismas.

Qué recursos están disponibles (laboratorios, biblioteca, libros de texto, cuadernos de trabajo...).

Qué tipo de intercambios personales se realizarán para organizar la actividad (trabajo individual o en grupo).

Qué se requiere para organizar la clase (disposición del espacio, horario, aprovechamiento de recursos...).

Qué repertorio de estrategias de enseñanza va a utilizar, de acuerdo con su estilo didáctico y su acervo profesional práctico.

En otras palabras, los docentes orientan su práctica desde unas coordenadas relacionadas con determinado discurso personal y colectivo. Estas coordenadas no son una respuesta radicalmente individual, aunque sea personal, *“sino que se producen desde la ubicación de los docentes en un contexto de aspiraciones posibles y el modelo de escuela alternativa que hayan elaborado que puede estar enriquecido desde discursos de modelos realizados en otros lugares, desde teorías o desde la investigación* (Gimeno, 2002, pp. 320).

LOS MODELOS DE LA COMUNICACIÓN

El desarrollo actual de las nuevas tecnologías de la información ha originado que actualmente el concepto de comunicación se asocie y se reduzca al uso que se tiene de los medios de comunicación masiva (prensa-radio-televisión- Internet, etc.), originando una visión fragmentada de dicho problema que tanto daño ha causado en su utilización específicamente cuando relacionamos la comunicación con cultura y la educación.

La comunicación, como proceso en el que existe un intercambio de sentidos, de emociones, de saberes, de conocimientos, de cultura, entre un hablante y un oyente, está altamente relacionado y atravesada por el concepto de “nuevo sensorium” de Walter Benjamín, que son las nuevas sensibilidades que existen en la post-modernidad, que se manifiestan en nuestra cultura a través de nuevos modos de sentir y de percibir el nuevo contexto social, nuevas formas que tienen los sujetos de relacionarse con el espacio y el tiempo (a través de la lúdica y del juego), nuevas formas de socialización, de reconocerse, de reconstruirse, de juntarse; que en síntesis los adultos no podemos comprender debido a la gran brecha generacional existente. Lo anterior se ha agudizado producto de la crisis socioeconómica que viven nuestros pueblos latinoamericanos, originando de esta forma fuera de las problemáticas macro, distancias e incomprensiones en los procesos comunicativos cotidianos (padre-hijo, docente-alumno).

La comunicación como construcción colectiva de sentido y de cultura penetra nuestra cotidianidad construyendo nuevos escenarios, en los que según Jesús Martín Barbero, en su texto “los mapas diurnos y nocturnos” nos dice: “El fenómeno de la comunicación deja de identificarse únicamente con los medios y empiezan a ser el fenómeno de la multiplicidad de los modos y formas de comunicación de la gente: desde el mundo de lo religioso hasta la plaza de mercado, pasando por el estadio y la esquina del barrio”(1999:14). Es desde estos modos

de comunicación desde donde la gente mira los medios de comunicación masiva. En este sentido se podría plantear que no se puede comprender el sentido de la comunicación más que desde la cultura, lo que hace necesario entender este proceso como algo activo de lado y lado y no como un simple proceso de emisor-receptor. En palabras del profesor Barbero: “no es sólo el amo el que seduce, al esclavo, el esclavo también seduce al amo; y la gente no recibe pasivamente lo que recibe, la gente actúa, la gente es cómplice.”

En consecuencia, es necesario intentar construir modelos comunicativos que empiecen a mirar y a comprender la complejidad humana, desde lo que la gente hace, lee, mira o escucha hasta las emociones que conllevan estos procesos, con el fin de que su aplicación sea pertinente en el campo pedagógico.

Al respecto, cabría preguntarnos ¿Qué asociaciones o que distinciones podríamos establecer entre comunicación, cultura y educación?. Podríamos decir que la comunicación es un intercambio de sentidos, mientras que el concepto de cultura es muy difícil de definir; No es fácil dar definiciones precisas, pero podríamos ubicar, algunos referentes a saber: Como conjunto de costumbres, herencias, instituciones, arte, derecho, religión, ciencia, etc. que nos llegan por tradición externa. Por otra parte para Franz Boas, sería un conjunto de saberes materiales y espirituales que distinguen a una sociedad de otra. Encontraríamos también, en la literatura existente una serie de definiciones que la ligarían a los conceptos de: Hábitos, costumbres, conocimientos que identifican al hombre como miembro de una sociedad.

Refiriéndose a esto Ken Wilber, en su libro “La breve historia de todas las cosas” nos dice que: “Lo cultural se refiere al conjunto de significados, valores e identidades interiores que compartimos con quienes participan de una comunidad similar a la nuestra ya se trata de una comunidad tribal, de una comunidad nacional o de una comunidad mundial”(1998:115). Lo cultural desde esta última perspectiva tiene que ver con la visión del mundo que

compartimos colectivamente, mientras que lo educativo, debería de ser entendido como el proceso más grande que pueda existir a nivel cooperativo, para compartir saberes y experiencias. Es decir, como proceso para ayudar al otro, en toda sus necesidades humanas y no como lo plantean algunas teorías pedagógicas, en las cuales los procesos de enseñanza-aprendizaje, se miran desde una óptica mecanicista emisor-receptor desde lo comunicativo, donde el profesor se limita a reproducir simbólicamente unos contenidos para sustentar su dogma o su arrogancia intelectual.

En la tríada conceptual cultura-educación-comunicación, siempre desembocaremos en el concepto de lenguaje, como el rasgo fundamental que liga y atraviesa estos tres conceptos que son interdependientes y por consecuencia inseparables, como los tres cerebros de la teoría McLean. En este sentido es el lenguaje humano el que realmente produce el salto, (y no una secuencia natural o lógica), entre la naturaleza y la cultura (homo faber-Homo sapiens), entre la cultura y la comunicación (homo sapiens-homo ludens) y entre la comunicación y la educación. (homo ludens-homo computante).

MODELOS COMUNICATIVOS

Son muchos los modelos de corte informacional-mecanicista en el que se asume el proceso comunicativo simplemente como un acto de producción de la expresión (emisor) y un acto de captación y comprensión de la expresión (receptor). Entre estos modelos caben señalar los siguientes modelos: Shannon y Weaver, Gebner, Lasswell, Westley y McLean e inclusive el de Jakobson a pesar de su influencia lingüística-semiótica.

EXPRESIÓN ESCRITA

Saber escribir es ser capaz de comunicarse por escrito produciendo un texto coherente, de una extensión considerable.

Las micro habilidades de la escritura abarcan cuestiones muy diversas, desde aspectos mecánicos y motrices del trazo de las letras hasta los procesos más reflexivos de selección y ordenación de ideas, de revisión del texto y de reformulación.

Para considerar que una persona escribe bien tiene que dominar aspectos psicomotrices y aspectos cognitivos.

Dentro de los aspectos cognitivos de la escritura, en el proceso de redacción de un texto se deben de tener en cuenta distintas fases:

Analizar la situación de comunicación: pensar para quien se escribe, qué espera esa persona leer, que quiero conseguir.

Hacer planes: generar ideas, organizarlas ideas, y una vez echo esto pasamos a la siguiente fase,

Redactar

Revisar: consiste en releerlo y ver si se ajusta a los objetivos iniciales y rehacer los párrafos o partes que estén menos claras o que presenten errores.

PROCESOS Y MODELO DE COMPOSICIÓN.

Hasta los años 70 el interés de los investigadores se había centrado fundamentalmente en el producto escrito (en el texto). El que el texto presentara coherencia (hace referencia al sentido) y cohesión (hace relación a la estructura).

Sin quitar importancia, a partir de los años 70, un grupo de pedagogos norteamericanos se interesaron por las microhabilidades que se utilizaban en el proceso de creación de un texto (8 técnicas de observación, recogida de información, recoger los borradores).

Los resultados de la investigación fueron por los alumnos más competentes en expresión escrita (los textos mejor construidos) eran los que utilizaban unas estrategias de composición parecidas y esto los llevó a sintetizar un esquema que traería el perfil del buen escritor :

Los escritores competentes son buenos lectores

Los escritores competentes dedican más tiempo a pensar en lo que quieren decir, como lo dirán, lo que el receptor ya sabe...

Planificar el texto

Releen los fragmentos escritos

Revisar el texto (entero, en general)

Utilizar estrategias de apoyo (consultar diccionarios..)

MICROHABILIDADES DE LA EXPRESIÓN ESCRITA

Enfoques didácticos:

En cuanto a las microhabilidades psicomotrices tienen que conocer los métodos de enseñanza de la lectoescritura. Del mismo que hemos visto para la lectoescritura nos encontramos con los siguientes métodos:

Los métodos sintéticos : en el caso de la escritura empezarían trabajando los trazos para luego pasar a dibujar aisladamente las letras e ir componiendo palabras. El más clásico es el de Montesory.

Los métodos analíticos : en la escritura empezaría con palabras o incluso frases.

Lo que frecuentemente se utiliza en una combinación de ambos, métodos mixtos : que además de utilizar pautas para que el niño dibuje trazos y letras, se trabajan palabras frecuentes que enseñan al niño a que las dibuje enteras (el nombre,..)

EL DOCENTE Y LA DIDÁCTICA

El profesor mediante la didáctica intenta enseñar a los discentes, en el sentido que tiene que ponerse en el papel del profesor que intenta aprender, cuya función es enseñar un conjunto de conocimientos (materia o asignatura) que están previstos o que tiene que prever y plasmar él mismo, en un programa de estudios y que es parte de un plan educativo (plan de estudios) para formar al discente integralmente.

En este sentido, mediante la Didáctica se tiene que pensar primero el grupo de receptores que lo integran plasmando los conocimiento y adecuándolos a este medio, evocando lo aprendido cuando fueron estudiantes, sobre todo de algún buen profesor que recuerden o, al contrario evitando repetir la forma en que algún otro profesor les enseñó algo en algún momento de su vida.

Generalmente el docente puede recurrir a la práctica valorativa de su ejercicio profesional, y así permitirse el construir aprendizajes sobre la docencia así como enfrentar problemas diversos durante su labor docente y que ésta, su experiencia; es el elemento más

valioso para tomarlo como punto de partida para los análisis que promueva; para los ejemplos que ofrezca; para las participaciones e intercambio de experiencias que propicie y como base de las aportaciones que haga.

Para la Didáctica, desde el inicio, es importante conocer la situación en síntesis (en cuanto a información, habilidades características y actitudes de los estudiantes) y adecuarlo a las necesidades propias de la materia de estudio y de cada uno de los participantes del mismo; es lo que se llama diagnóstico, o evaluación diagnóstica de los participantes. Es importante este diagnóstico porque, todos en el fondo tienen diferentes experiencias, diferentes necesidades y diferentes propósitos para la enseñanza impartida. Esto le permite adecuar a la heterogeneidad del grupo la enseñanza. Esta acción, el diagnóstico, lo puede realizar por diferentes formas, la oral, lo observacional o la escrita.

Si elige la forma escrita, ésta puede ser por medio de solicitar al grupo que conteste un cuestionario que previamente elaboró con las preguntas adecuadas. Las preguntas pueden ser sobre los aspectos que serán objeto de enseñanza del curso correspondiente, en este caso de Didáctica. Este cuestionario posteriormente podrá servirle como instrumento de valoración del curso que imparte y a los participantes les puede servir para comparar los conceptos y conocimientos con los que llegó al curso y los que ha adquirido al término del mismo.

Si elige la forma oral y observacional, éstas pueden serle útil, además de obtener información sobre las ideas y comportamientos que ya se manejan sobre el tema, para propiciar, entre el grupo, un primer acercamiento e iniciar el conocimiento entre ellos; la comunicación y el proceso de integración del grupo tan importante para el trabajo. Sin embargo, es de suma importancia que tenga en cuenta el tiempo de que dispone y el número de personas que conforman al grupo.

EL PROCESO DE INTEGRACIÓN DEL GRUPO.- La didáctica debe tomar en cuenta también el proceso de integración del grupo, que se inicia en la primera sesión de trabajo. Este aspecto es también importante, porque responde al principio de aprendizaje referido al ambiente grupal, a la confianza que se tendría que fomentar para que los miembros del grupo puedan participar de manera espontánea con el conocimiento y las experiencias que ya tienen y planteando las dudas o reflexiones que les está provocando.

PLANTEAMIENTO DE PREGUNTAS ESENCIALES.- En criterio amplio una forma de aplicación de la Didáctica en forma material, tendría que permitir a los participantes del grupo de aprendizaje responderse a preguntas como las siguientes: ¿Cómo aprenden los alumnos?, ¿todos aprenden de la misma manera y en el mismo tiempo?, ¿todas las materias o asignaturas pueden enseñarse de la misma forma?, ¿cómo hacer comprensibles los contenidos del programa a los alumnos?, ¿cómo mantener el interés y la atención de los alumnos durante y fuera del aula?, ¿cómo organizar los contenidos?, ¿cómo organizar las actividades, las técnicas didácticas y los materiales didácticos de los alumnos para que logren los aprendizajes previstos en el programa del curso correspondiente?, ¿cómo saber con qué antecedentes de la materia llegan?, ¿cómo saber que ellos están aprendiendo?, ¿cómo saber que el docente está enseñando?, ¿cómo asegurarse de que lo aprendido no se olvidará tan pronto ni tan fácilmente?, ¿cómo hacer que los alumnos relacionen lo que están aprendiendo con otros aprendizajes de la misma asignatura o de otras que ya estudió para que el alumno lleve a cabo la construcción del conocimiento y no se quede con porciones de conocimiento aislado y sin sentido?, y/o ¿cómo hacer para que aprendan a hacerlo?, ¿cómo hacer que los alumnos rebasen el nivel memorístico de aprendizaje y consigan niveles más complejos?, ¿cómo hacer para que los alumnos detecten y planteen problemas?, ¿cómo hacer para que los alumnos integren el conocimiento para encontrar y/o construir soluciones a problemas?; ¿cómo hacer para propiciar que los alumnos piensen, razonen, reflexionen?, ¿cómo hacer para que los alumnos formulen preguntas que los

lleve a profundizar en el conocimiento, a tener una actitud crítica y propositiva?, cómo hacer para que los alumnos se interesen por buscar información que complemento, amplíe o inclusive, cuestione lo que aprende en el aula?, ¿cómo hacer para que los alumnos lean y comprendan lo que leen?, ¿cómo lograr que los alumnos puedan expresar, fundamentar y argumentar sus ideas tanto de forma oral como escrita?, ¿cómo hacer que los alumnos trabajen en equipo de manera que todos se responsabilicen del trabajo y aprendan de forma colectiva?.

DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN ESCRITA

La enseñanza de la escritura no es algo tan simple, pero hay varias formas de hacerlo. Al respecto, Cassany (1990) distingue cuatro enfoques básicos de la didáctica de la expresión escrita, considerando varios aspectos: objetivos de aprendizaje, tipos de ejercicios, programación, etc. Cada planteamiento hace hincapié en un aspecto determinado de la habilidad.

Los enfoques son:

Enfoque gramatical. Se aprende a escribir con el conocimiento y el dominio de la gramática del sistema de la lengua.

Enfoque funcional. Se aprende a escribir a través de la comprensión y producción de los distintos tipos de textos escritos.

Enfoque procesual. Mediante este enfoque el aprendiz tiene que desarrollar procesos cognitivos de composición para poder escribir buenos textos.

Enfoque de contenido. Según este enfoque, al mismo tiempo que se desarrolla la expresión, la lengua escrita se enseña como instrumento que puede aprovecharse para aprender distintas materias.

El enfoque gramatical fue el más difundido en la escuela. Identifica la expresión escrita con la gramática e insiste especialmente en la ortografía y la sintaxis. Este enfoque está estrechamente relacionado con los estudios normativos y estructuralistas de la gramática y tiene una larga tradición pedagógica que la gran mayoría de maestros y alumnos han heredado.

A través de este enfoque, predominan los dictados, trabajos de redacción, transformación de frases para llenar espacios en blanco, etc. Temas como escribir una redacción explicando las ventajas y los inconvenientes de ir a la escuela en el pueblo donde vives o en una ciudad más grande, o narrando mis vacaciones o la relación que mantengo con mi mascota, se transformaron en lugares comunes de la enseñanza.

El otro enfoque, el funcional, es comunicativo y está orientado hacia el desarrollo de trabajos prácticos. El alumno debe aprender a utilizar los textos como instrumentos comunicativos para conseguir objetivos diversos, por ejemplo, redactar una carta al alcalde para iluminar la plaza del frente al colegio, o escribir una carta al director del diario para hacer tal o cual sugerencia.

El enfoque procesual pone énfasis en el proceso de la composición. Mediante este enfoque se enseñan los procesos cognitivos que permiten generar ideas para emprender el trabajo de redacción, así como formular objetivos antes de escribir, organizar las ideas, escribir borradores y esquemas, revisar y evaluar. El alumno no solo aprende a hacer borradores y a conocer la estructura del párrafo, sino también aprenderá a distinguir los elementos esenciales del estilo para ponerlos en práctica en el proceso de la escritura. Toma apuntes, escribe y rescribe sus propios textos hasta lograr el objetivo esperado.

El enfoque del contenido pone énfasis en la función epistémica de la lengua escrita, concibiendo que el trabajo de la escritura tiene su punto de partida en el proceso de conocimiento de una materia dada, como ciencia, ciencias sociales, arte, etc., y el alumno aprende a recoger información y a organizarla para redactarla a modo de comentario o de conclusión. También podrá desarrollar temas a partir de tópicos dados.

Para Cassany, está claro que estas cuatro líneas didácticas no son excluyentes, sino que complementarias. Es decir, cualquier acto de escritura, y su correspondiente enseñanza, contiene gramática, tipos de textos, procesos de composición y contenido, de manera que estos cuatro factores se complementan. Escoger uno u otro enfoque es una cuestión de tendencia o de énfasis para destacar unos aspectos por encima de otros.

Modelos explicativos de la composición

A lo largo de la última mitad de siglo XX se han desarrollado tres grandes modelos e intentos explicativos en el campo de la investigación sobre la composición escrita:

a) Los modelos de producto, centrados en la evaluación de la composición escrita como resultado o producto concluido. Entienden la actividad de escritura como una habilidad global, en la que se ponen en práctica una serie de habilidades previamente ejercitadas: gramática tradicional, ortografía, puntuación, etc.

b) Los modelos de proceso, que intentan comprender el proceso de composición mediante el desarrollo de las actividades y habilidades que se ponen en práctica durante la escritura. Dentro de este enfoque se encuentran los modelos de traducción, de etapas y cognitivos.

c) Los modelos contextuales o ecológicos, que analizan la composición escrita como un proceso mediatizado no solamente por variables de índole personal, sino también por el

contexto en el que desarrolla. Se trata de enfoques que se empiezan a aceptar en el campo de la enseñanza y que se complementan con los anteriores.

A) Los modelos de producto.

En esta postura, prácticamente no se aprende a escribir, se concibe que el escritor más bien nace, no se hace; en otras palabras, existe una base natural en los individuos que les permite realizar un proceso creativo y de libre expresión, limitándose a prácticas instruccionales (Marinkovich, 2002).

La crítica que se ha formulado a los modelos orientados al producto radica en que parten de una concepción bastante reduccionista de la expresión escrita, donde el todo se confunde con las partes.

B) Los modelos de proceso.

El desarrollo de estos modelos ha ido evolucionando en el tiempo hasta los actuales modelos de orientación cognitiva, si bien con anterioridad a éstos encontramos enfoques más simplistas, como los propuestos por los modelos de traducción y de etapas. Siguiendo la clasificación realizada por Gil y Santana (1985), la evolución del enfoque de proceso puede organizarse temporalmente en tres etapas que coinciden con la aparición de tres tipos distintos de modelos procesuales: los modelos de traducción, los modelos de etapas y los modelos cognitivos.

Modelos de traducción

El planteamiento principal que define a estos modelos es la conceptualización de la escritura como un proceso inverso al que se pone en marcha durante la lectura o la expresión oral. Así, entendida la primera como un simple proceso de decodificación de grafema en

fonemas, la escritura sería concebida de acuerdo con este modelo como la simple y directa codificación o traducción de fonemas a símbolos gráficos.

En este sentido, los modelos de traducción han sido denominados también modelos de pensar-decir, ofreciendo una explicación simplista de los procesos de escritura.

Modelos de etapas.

Los modelos de etapas o modelos lineales del proceso de escritura se desarrollan en torno a los años setenta y parten de la premisa fundamental de que la actividad de escribir implica la puesta en práctica de una serie de fases o estadios que se desarrollan linealmente y de modo sucesivo:

- a) Preescritura o etapa de generación del contenido.
- b) Escritura o plasmación del contenido en el papel. Abarca el momento visible en que se está produciendo el texto.
- c) Reescritura o corrección del resultado para editar el producto final.
- d) Edición o presentación del producto final.

La crítica que se formula a estos enfoques se funda en el hecho de que los escritores competentes planifican globalmente antes de ponerse a escribir el texto y vuelven a hacerlo durante la redacción a nivel más local; es decir, revisan durante y con posterioridad a la elaboración del borrador, no centrándose exclusivamente en el escrito, sino también en sus planes iniciales. Por tanto, durante el proceso de escritura no sólo se producen movimientos hacia delante, sino también retrocesos que los modelos de etapas no han sido capaces de explicar.

Modelos cognitivos.

Juana Marinkovich en un artículo titulado “Enfoques de proceso en la producción de textos escritos” (Signos, 2002) refiere que un enfoque de proceso en la escritura o producción de textos escritos se centra, entre otros, en aspectos tales como: 1.- El descubrimiento del aprendiente y de la voz de éste como autor; 2.- el proceso de escritura entendido como un proceso regido por metas en donde el subproceso de planificación es crucial; y 3.- la retroalimentación durante todo el proceso de escritura a través de la preescritura y borradores múltiples. Por consiguiente, la autora distingue los siguientes enfoques: enfoque expresivo, enfoque cognitivo, enfoque cognitivo renovado y el enfoque social.

Enfoque expresivo.

El enfoque expresivo, que nace a mediados de los años sesenta como una reacción al interés en el producto escrito, plantean que quienes escriben deben seguir sus voces y buscar expresarse libremente. En esta postura, prácticamente no se aprende a escribir, más bien el escritor nace, no se hace; en otras palabras, existe una base natural en los individuos que les permite realizar un proceso creativo y de libre expresión, limitándose a prácticas instruccionales (Marinkovich (2002).

El enfoque cognitivo

Un segundo enfoque es aquel que se denomina cognitivo, por el fuerte influjo de la psicología cognitiva en su origen. Se inicia en la década de los setenta con los trabajos de Emig (1971, 1983), que describe la producción de textos escritos como un proceso recursivo. Esta investigadora legitima - a través del estudio de casos y la metodología del pensamiento en voz alta - el papel de las pausas, de la relectura en la revisión de los escritos y de los tipos de revisión en el componer por escrito.

Dado que la producción de textos escritos es un proceso complejo, surgen así dos equipos de investigadores que intentan llevar a cabo esta tarea con un fuerte apoyo en la psicología cognitiva norteamericana. Uno de ellos es el que propician Linda Flower y John Hayes, quienes desarrollan un modelo del proceso de escribir que se sustenta en estos tres principios:

los procesos de componer son interactivos y potencialmente simultáneos;

componer es una actividad guiada por metas;

los escritores expertos componen en forma diferente a los novatos

Este modelo representa los procesos que un escritor lleva a efecto al componer un texto. Los componentes principales serían tres: los procesos del componer por escrito propiamente tales, el entorno de la tarea y la memoria de largo plazo del escritor. Como procesos operativos dentro del proceso de componer por escrito, se encuentran la planificación, la traducción y la revisión. Estos procesos están supervisados por un control ejecutivo llamado monitor. El proceso de planificación, a su vez, contiene tres subcomponentes: la generación de ideas, la organización de la información y la formulación de metas.

El otro proyecto es el realizado por Carl Bereiter y Marlene Scardamalia en Canadá (1987), quienes logran formular un modelo más completo, ya que su teoría representa un mayor avance en la comprensión de lo que hacen los escritores cuando escriben y por qué escriben de diversas maneras escritores diferentes. Se podría decir que esta teoría no es sólo descriptiva, ya que puede alcanzar un mayor nivel de verificabilidad a través de la evidencia empírica.

El modelo de Bereiter y Scardamalia propone que en el proceso de escribir no puede haber un modelo único de procesamiento, sino que deben considerarse diferentes modelos en

diversos estadios de desarrollo de la habilidad. Argumentan que el proceso que utiliza un joven estudiante y el de un escritor maduro no pueden ser los mismos.

Esta misma diferencia está contenida en dos modelos del proceso de escritura: el modelo de decir el conocimiento y el modelo de transformar el conocimiento. En el modelo de decir el conocimiento, presente en escritores incompetentes, la información es generada a partir de una tarea, el tópico, el género y algunos términos o ítems léxicos de la tarea. Los identificadores de tópico o género se recuperan para luego buscar en la memoria la información relevante que permita su desarrollo. Si la información recuperada es apropiada al tópico, ésta se transforma en un escrito.

El modelo de transformar el conocimiento, por el contrario, representa el proceso al que se ve enfrentado el escritor experto cuando intenta resolver un problema de escritura. Los problemas son resueltos conscientemente, acudiendo tanto al espacio del problema de contenido como al espacio del problema retórico. En este modelo, la tarea de escritura supone un análisis del problema y de los objetivos para su consecución.

El enfoque cognitivo renovado

En las dos últimas décadas del siglo XX diversos investigadores inician una crítica a los modelos cognitivos del proceso de escritura (Bizzell, 1982, 1986; Cooper, 1989; Faigley, 1986 y Witte, 1992) , por considerar que sus supuestos son demasiados positivistas y reduccionistas. Sostienen que estos modelos se limitan a describir lo que sucede en un individuo, no obstante que la escritura se realiza bajo una serie de condiciones socioculturales de la que los modelos cognitivos no explican. Además, no se cuenta con suficiente evidencia acerca de cómo se desarrolla un modelo de transformación del conocimiento en el proceso de producción de textos escritos, es decir, cómo y cuándo el escritor hace la transición cognitiva desde el modelo de decir el conocimiento.

Siempre en la línea cognitiva renovada, otra propuesta es la de Hayes (1996). Postula un modelo que actualiza el de Flower y Hayes (1981a), incorporando el componente afectivo. Ofrece un marco más amplio que integra aspectos socioculturales, cognitivos y emocionales. Según el autor, los aspectos más novedosos son “la incorporación de la memoria de trabajo, la inclusión de elementos motivacionales y emocionales, además del conocimiento lingüístico en la memoria de largo plazo y de la reformulación de los procesos cognitivos básicos” (Marinkovich, 2002).

El componente producción textual plantea que la producción escrita “se realiza por partes o episodios delimitables y que se redactan frases sin haber determinado su valor semántico”. Además, en la producción escrita de cada parte del texto, se requiere la incorporación de datos procedentes de la memoria de largo plazo, el procesamiento de los mismos en la memoria de trabajo o la evaluación continua de cada posible forma de verbalización del contenido.

El enfoque social

Una línea más estrictamente social del proceso de producción de textos escritos emerge a partir de la etnografía educacional, de la lingüística funcional y de la aplicación del concepto de “comunidades discursivas”.

En este enfoque, el lenguaje es inseparable del contenido y del contexto y es el medio a través del cual el significado se realiza. Los que aprenden a escribir, por ejemplo, necesitan comprender cómo la forma lingüística y la estructura genérica del texto proporcionan recursos para la presentación de la información y la interacción con otros individuos.

Las comunidades discursivas incluyen escritores, lectores, textos y contextos sociales en su interacción natural y serían finalmente la comunidad de especialistas que discuten y escriben acerca de ideas e información relevante para sus intereses profesionales.

Martin Halliday (1989) argumenta que la escritura en situaciones escolares debe poner el acento en la conexión entre uso del lenguaje y propósito social de los textos. En otras palabras, saber usar la escritura para comprender el mundo y esto puede realizarse a través de la noción de escritura factual y de género.

Modelo contextual o ecológico

El enfoque ecológico no constituye propiamente una alternativa a los modelos cognitivos, sino más bien un complemento a éstos, al conceptualizar la actividad de escritura no solamente como un proceso individual de resolución de problemas, sino también como un proceso comunicativo y social que adquiere pleno significado en el contexto físico, social y cultural en el que se desarrolla.

Las investigaciones realizadas desde la perspectiva ecológica se hayan centradas en analizar el significado que los sujetos confieren a la actividad de escritura en diversos contextos (medio familiar, social y escolar) y en precisar cuál es la influencia concreta que pueden ejercer determinados factores de estos contextos en dicha actividad.

ENFOQUE DE ENSEÑANZA BASADO EN LAS FUNCIONES O ENFOQUE DIDÁCTICO-TEXTUAL

Este enfoque viene a sumarse a las propuestas anteriores e implica organizar el currículum en torno a las diversas tipologías textuales.

Se desarrolla a principios de los años ochenta basándose en la concepción funcionalista del lenguaje, según la cual éste es considerado como una herramienta útil de comunicación y no sólo como un conjunto cerrado de conocimientos gramaticales. El énfasis, desde este enfoque, se pone en la comunicación o en los diferentes usos de la lengua, a diferencia del enfoque gramatical, en donde el acento se ponía en el grado de corrección con el que se empleaban una serie de reglas gramaticales.

En nuestro país en los últimos años este enfoque pasa a ser el eje central en la enseñanza de la lengua escrita. Desde este enfoque, las diversas tipologías textuales son caracterizadas como unidades naturales de realización de los usos lingüísticos y, en consecuencia, pasan a constituirse en criterios organizadores de la enseñanza. Por tanto, a diferencia del enfoque gramatical, este enfoque en la enseñanza de la expresión escrita considera el texto escrito como una unidad que toma significado en el contexto situacional concreto e implica organizar el currículum de la lengua escrita en torno a las diversas tipologías textuales, planteando la enseñanza de éstas no en abstracto, sino en contacto con modelos textuales concretos y con las dificultades específicas que plantea su escritura.

Las derivaciones pedagógicas del enfoque funcional aplicado a la enseñanza de la expresión escrita, serían, según diversos autores, básicamente las siguientes:

El conocimiento y empleo en el aula de una gran variedad de textos reales, con tipologías y funciones comunicativas diversas.

La atribución de un significado social a la actividad de escritura, creando un contexto comunicativo real con propósitos y receptores concretos para el texto producido.

Énfasis especial en las necesidades comunicativas del alumno (Cassany, 1990). El enfoque funcional asume que cada alumno tiene necesidades de comunicación variadas, por lo

que requerirá el aprendizaje de funciones y recursos lingüísticos distintos a los que podrá precisar otro compañero. Por ello, el docente tiene que proporcionar las ayudas, las estimulaciones y motivaciones que requiera el alumno en cada caso concreto.

El planteamiento de actividades de comunicación escrita, globales, reales y completas de forma similar a como se producen en los contextos comunicativos cotidianos.

Son varios los autores que, tanto fuera como dentro de nuestro país, han resaltado las principales ventajas de poner en práctica este planteamiento metodológico. Entre estas ventajas cabe citar las siguientes:

Favorece la motivación para escribir, al ofrecer a los alumnos situaciones de escritura variada y temas que conectan con sus intereses.

Ofrece situaciones de comunicación real en las que el destinatario y el tipo de texto están claramente definidos. El texto que los alumnos deben producir presenta las mismas exigencias que un escrito “real”.

Integra objetivos específicos y globales. Los primeros se ponen al servicio, en todo momento, de los objetivos globales del proyecto.

Favorece la interacción entre alumnos y entre éstos y el profesor. Es decir, estimula un intercambio donde las aportaciones y sugerencias de unos y otros potencian la observación mutua de las estrategias de escritura utilizadas y la adquisición de otras más eficaces.

Permite el conocimiento consciente del proceso de escritura. Durante la producción de un texto se está potenciando el empleo interrelacionado de las fases de planificación, traducción y revisión del escrito.

Una variante del enfoque funcional, y paralelo al desarrollo de éste, lo constituye el denominado enfoque basado en el contenido, que se desarrolló durante los años ochenta en Estados Unidos, con el objetivo de elaborar metodologías de expresión escrita que se adaptasen a las características y necesidades reales manifestadas por los alumnos en el ámbito del currículum.

Sus características básicas serían, según Shih (1986) y Cassany (1990), las siguientes:

El acento se pone en lo que se dice texto (contenido) y no tanto en cómo se dice (forma). Por ello, los aspectos formales y estructurales de la expresión escrita no son objeto de instrucción directa.

El objetivo de la escritura es un determinado tema académico relacionado con el programa de estudios de los alumnos. Desde este enfoque, la expresión escrita pasa a ser entendida como un instrumento a través del cual se puede profundizar en contenido de distintas áreas de conocimiento.

La expresión escrita está presente en todas las áreas del conocimiento, y no exclusivamente en el área de lengua.

La secuencia de instrucción incluye tres fases: una de inmersión en un tema, dedicada al análisis y comprensión de éste (a través de explicaciones verbales, consultas de fuentes bibliográficas, etc.), otra de estructuración de la información recogida en torno al tema, que supone esquematizar, resumir, intercambiar opiniones sobre dicha información y preparar las ideas; y una tercera fase de producción del escrito académico.

Las aportaciones de ambos enfoques, funcional y de contenido, al ámbito didáctico podrían concretarse en la siguientes:

El primero, al enfatizar la dimensión social de la escritura, ofrece opciones más lógicas de organización del currículum de la lengua escrita en torno a la distintas tipologías textuales, permitiendo así la relación entre los contenidos textuales gramaticales y normativos de acuerdo con una visión más holística del lenguaje (Castellá, (1996).

El segundo, al definir la escritura como una herramienta de aprendizaje al servicio de las distintas áreas de conocimiento, la vinculan con otras dimensiones lingüísticas (lectura y expresión oral).

Los actuales modelos didácticos de orientación cognitiva, desarrollados a partir de investigaciones realizadas durante la década de los ochenta y noventa, consideraban la escritura, por una parte, como un proceso cognitivo, constituido por diversos subprocesos que se organizan en un sistema jerárquico, que tienen un carácter recursivo y no lineal; y, por otra, como un proceso social determinado por su finalidad comunicativa. En consecuencia, la enseñanza fundamentada en estos modelos aborda el desarrollo de ambas dimensiones, enfatizando la finalidad comunicativa de la escritura y desarrollando los procesos cognitivos. Por tanto, en estos enfoques más recientes se integran plenamente la enseñanza orientada al proceso de escritura y la enseñanza de los géneros discursivos, en los cuales esos procesos asumen pleno significado.

Los principios didácticos que se derivan de este modo de considerar la actividad de escritura serían, entre otros:

Conocimiento y control del proceso de escritura. La enseñanza de la composición escrita debe incluir conocimientos declaratorio y procedimentales de gramática y de los usos y convenciones de la lengua, pero también debe prestar atención al conocimiento del contenido y de los procesos que subyacen a la composición de textos (planificación, generación del contenido, elaboración de un borrador, transcripción, revisión, reformulación de un texto, etc.).

Los contextos condicionan la expresión escrita al ser ésta una actividad social. En consecuencia, las características de los mismos influirán en la motivación del alumno para escribir y en el grado de adquisición y empleo de las estrategias cognitivas que éste requiere durante el proceso de composición.

Interacción-colaboración. El profesor debe orientar y asesorar el trabajo de los alumnos participando a dos niveles: a nivel general, desarrollando la motivación de los alumnos, estableciendo objetivos, planificando globalmente el proceso o modelándolo; y a nivel individual, efectuando un seguimiento de los procesos personales que ponen en práctica los alumnos (dándoles opciones de trabajo, proporcionándoles técnicas concretas, leyendo sus borradores, mostrándoles los puntos flojos, etc.)

Sin embargo, la actividad de escritura no implica solamente una interacción entre el profesor y los alumnos, sino también un diálogo y colaboración entre estos últimos, ya que a través de ellos los alumnos practican el diálogo interno, se ayudan en la resolución de problemas y tienen la oportunidad de controlar y reforzar tanto sus propios procesos como los de sus compañeros.

Individualización. Las necesidades, las motivaciones y los ritmos de aprendizaje no son los mismos en todos los alumnos. La labor orientadora del profesor, defendida anteriormente, debe dirigirse a ofrecer a cada alumno la ayuda individualizada para enfrentarse a los obstáculos que se derivarán de su tarea de composición e ir actuando progresivamente de modo más autónomo y estratégico.

Autenticidad. Este principio supone proporcionar a los alumnos actividades auténticas de escritura, dirigidas a una audiencia real, frente a los métodos de enseñanza tradicionales que enfatizaban una constante simulación, obligando al alumno al juego de “cómo si...” pensara o sintiera lo que realmente nunca pensó ni sintió o vivió.

Por otra parte, el modelo de Mather y Roberts (1995) propone una serie de estrategias y recursos para motivar al alumnos y ayudarlo a crear su propio texto. Este modelo insiste en la instrucción directa, porque piensa que con el simple hecho de pedirles a los alumnos que escriban no mejora la calidad de los textos.

En la estrategia de la organización de los párrafos, el instructor apoya a los alumnos desarrollando los siguientes pasos:

- 1) Discute con los alumnos el desarrollo del tema central, las partes y la conclusión.
- 2) Sugiere un tema y escoge los detalles para que el grupo desarrolle un párrafo que servirá de modelo.
- 3) Los alumnos escriben como práctica un párrafo y después de lo comparan con el modelo.
- 4) Discute con el alumno las modificaciones necesarias para que se adecue al modelo.
- 5) Proporciona prácticas con diferentes tipos de párrafos.

El modelo de Sorenson (1997) plantea que la escritura de cualquier tipo de texto está constituida por los procesos previos (generar ideas y organizarlas, propósito de la escritura, decidir la audiencia, etc.), seguidos por el proceso de escritura propiamente tal (borrador del escrito), la revisión de la gramática y la ortografía, hasta conseguir el texto de la calidad esperada.

Por otro lado, en la tarea de composición, el escritor tiene que regular estratégicamente una serie de componentes que intervienen simultáneamente. Entre estos componentes estarán los siguientes:

Componentes mecánicos, referidos a todos aquellos aspectos relacionados con las habilidades motoras implicadas en la creación de textos escritos.

Componentes ortográficos, que incluyen la adecuada aplicación durante la producción escrita de las reglas ortográficas y de los signos de puntuación.

Componentes de producción, que hacen referencia a la dimensión cuantitativa del proceso de composición, es decir, a la cantidad de frases y párrafos que el escritor produce en un momento determinado.

Componentes lingüísticos, relacionados con el empleo adecuado en el contexto de la producción escrita de las reglas gramaticales y sintácticas, así como de los aspectos léxicos (De Beaugrande, 1984).

En resumen, parece existir un reciente cambio de perspectiva en el estudio de la composición escrita originado básicamente por la evidencia teórica y empírica de que la escritura es una actividad compleja en la que el sujeto debe tomar múltiples decisiones y hace intervenir simultáneamente una serie de procesos para intentar resolver un problema didáctico inicialmente mal planteado. Como consecuencia, la expresión escrita ha pasado a constituirse como una manifestación lingüística con características propias y como un objeto de estudio específico que requiere concretarse en modelos de intervención educativa coherentes con las exigencias demandadas por esta actividad.

2.3. Definición de términos básicos.

Vocación. - Forma de expresar nuestra personalidad frente al mundo del trabajo, del estudio, y todos los ámbitos, que se manifiesta como disposición "natural" al realizar ciertas actividades y a preferir determinados ambientes y contextos de actividad. Sin embargo, la vocación no es algo innato. Se puede englobar bajo la denominación proyecto de vida.

Profesión. - Empleo, facultad u oficio que cada uno tiene y ejerce públicamente. Las profesiones son ocupaciones que requieren de un conocimiento especializado, una capacitación educativa de alto nivel, control sobre el contenido del trabajo, organización propia, autorregulación, altruismo, espíritu de servicio a la comunidad.

Didáctica. - Disciplina científico-pedagógica que tiene como objeto de estudio los procesos y elementos existentes en la enseñanza y el aprendizaje.

Aprendizaje. - Proceso a través del cual se adquieren nuevas habilidades, destrezas, conocimientos, conductas o valores como resultado del estudio, la experiencia, la instrucción, el razonamiento y la observación.

Conocimiento. - Hechos, o datos de información adquiridos por una persona a través de la experiencia o la educación, la comprensión teórica o práctica de un tema u objeto de la realidad.

Percepción. - Proceso nervioso superior que permite al organismo, a través de los sentidos, recibir, elaborar e interpretar la información proveniente de su entorno.

Subjetividad. - Propiedad de las percepciones, argumentos y lenguaje basados en el punto de vista del sujeto, y por tanto influidos por los intereses y deseos particulares del sujeto. La propiedad opuesta es la objetividad, que los basa en un punto de vista intersubjetivo, no prejuiciado, verificable por diferentes sujetos.

Sugestión. - proceso psicológico mediante el cual personas, medios de comunicación, libros, y toda clase de entes que manipulen conceptos y sean capaces de emitir información pueden guiar, o dirigir, los pensamientos, sentimientos o comportamientos de otras personas.

Relajación. - Facultad de percibir una imagen sin esfuerzo y plácidamente. Exige calma con ausencia de emociones, pero con buena atención.

Concentración Mental. - proceso psíquico que consiste en centrar voluntariamente toda la atención de la mente sobre un objetivo, objeto o actividad que se esté realizando o pensando en realizar en ese momento, dejando de lado toda la serie de hechos u otros objetos que puedan ser capaces de interferir en su consecución o en su atención.

2.4. Hipótesis

2.4.1. Hipótesis General

La aplicación del aprendizaje cooperativo se relaciona de modo directo con el logro de capacidades en el área de Comunicación en estudiantes de la especialidad de Lengua Comunicación e Idioma Inglés – Facultad de Educación de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión – Huacho - 2018.

2.4.2. Hipótesis específicas

La aplicación del aprendizaje cooperativo se relaciona de modo directo con el logro de capacidades en el área de Comunicación en estudiantes de la especialidad de Lengua Comunicación e Idioma Inglés – Facultad de Educación de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión – Huacho – 2018.

La aplicación del aprendizaje cooperativo se relaciona de modo directo con el logro de capacidades en el área de Comunicación en estudiantes de la especialidad de Lengua Comunicación e Idioma Inglés – Facultad de Educación de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión – Huacho – 2018.

La aplicación del aprendizaje cooperativo se relaciona de modo directo con el logro de capacidades en el área de Comunicación en estudiantes de la especialidad de Lengua Comunicación e Idioma Inglés – Facultad de Educación de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión – Huacho - 2018.

2.5. Operacionalización de Variables

Tabla 1: *Operacionalización de la variable X*

Dimensiones	Indicadores	Ítems
Desarrollo de sílabos	Fundamento teórico	Instruccional
		Mecánico repetitivo
Introducción docente al aprendizaje cooperativo	Fundamento práctico	Facilitador
		Tecnicista
Actividades formativas complementaria de aprendizaje cooperativo	Fundamento sociológico	Líder
		Guía mediador

Tabla 2: *Operacionalización de la variable Y*

Dimensiones	Indicadores	Ítems
Conocimiento sobre aprendizaje cooperativo	Habilidad	
	Claridad	Innovación Creatividad
Habilidades en el logro de capacidades	Actitud	Vocación
	voluntad	personalidad

CAPITULO III

METODOLOGIA

3.1. Diseño metodológico

La investigación por su naturaleza corresponde a la Investigación, de nivel correlacional, porque va permitir a través de la contrastación de las variables de las hipótesis evaluar el grado y nivel de RELACIÓN en que se desarrolla La aplicación del aprendizaje cooperativo con el logro de capacidades en el área de Comunicación en estudiantes de la especialidad de Lengua Comunicación e Idioma Inglés – Facultad de Educación de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión – Huacho - 2018

Asimismo, como se va determinar la mutua influencia, es correlacional, por tanto, el diseño es el siguiente:

O (f1) ----- (r) ----- O (f2)

Explicativo ex post – facto correlacional, donde:

O: Es la observación (conjunto de datos) correspondientes a f1 y f2 fenómenos ocurridos; y

r: Análisis de los resultados, para establecer la contrastación de hipótesis..

3.1. Población y muestra

3.1.1. Población

- **De Estudiantes**

La población está constituida por los estudiantes de la especialidad de Lengua Comunicación e Idioma Inglés – Facultad de Educación de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión – Huacho - 2018, se estima en la Tabla N° 01 una población de 220

Tabla 3: *Población de estudiantes de la especialidad de lengua comunicación e idioma inglés – Facultad de Educación de la universidad nacional José Faustino Sánchez Carrión – Huacho - 2018*

2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	9°	10°	TOTAL
									220

Fuente: Datos proporcionados por la Institución Educativa.

- **De Docentes.**

Un promedio de 12 docentes.

3.1.2. Muestra

La selección de la muestra fue probabilística, cuyo tamaño fue determinado utilizando la fórmula: $n = \frac{Z^2 p \cdot q N}{NE^2 + Z^2 p \cdot q}$, para su nivel de confianza de 95%, o sea $Z = 1,96$. La proporción poblacional de la variabilidad de aciertos $p = 0,7$ y $q = 0,3$ ($q = 1 - p$) variabilidad de errores. E es nivel de precisión o error posible cometido, $E = 0,05$.

Para estratificar la muestra se utilizó la fórmula $n = \frac{n}{N}$, donde n es el tamaño de la muestra y N el tamaño de la Población.

Para la estratificación muestral, se multiplicará la población de cada sección por el factor de estrato f_h , que calcula: $f_h = \frac{n}{N}$.

O sea:

El tamaño de la muestra de estudiante es 86 estudiantes, donde el factor de estrato es 05.

3.2. Técnicas e de recolección de datos

Las Técnicas e instrumentos utilizados en el presente trabajo de investigación se muestran a continuación:

Técnicas:

- Observación.
- Encuestas.
- Registro de datos.

Instrumentos:

- Guía de observación.
- Cuaderno de campo.
- Cuestionario para Docentes.
- Cuestionario para estudiantes.
- Lista de Cotejo.

3.3. Técnicas para el procesamiento de la información

PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

Se hará uso de la estadística descriptiva para organizar, presentar los datos e información recabada de los estudiantes y profesores.

ANÁLISIS E INTERPRETACION DE DATOS

Cada cuadro estadístico será interpretado, cuyo resultado será comparado con el marco teórico para arribar a las conclusiones.

Tratamiento estadístico.

Estadística descriptiva.

Representación tabular y gráfica.

Medidas de tendencia central y variabilidad.

Estadística Inferencial para Prueba de Hipótesis.

De acuerdo a la naturaleza de las variables de la hipótesis estadística que se plantee en relación a los resultados.

Se hará la prueba de independencia de la chi cuadrada y prueba de normalidad.

CAPITULO IV

RESULTADOS

4.1. Análisis de los resultados

Tabla 4: *¿Considera usted que al comenzar el año escolar los docentes realizan un diagnóstico para conocer las características de sus alumnos?*

	Frecuencia	Porcentaje %
Si	7	8,14
No	49	56,98
No sabe	30	34,88
Total	86	100,0

Fuente: Elaboración propia

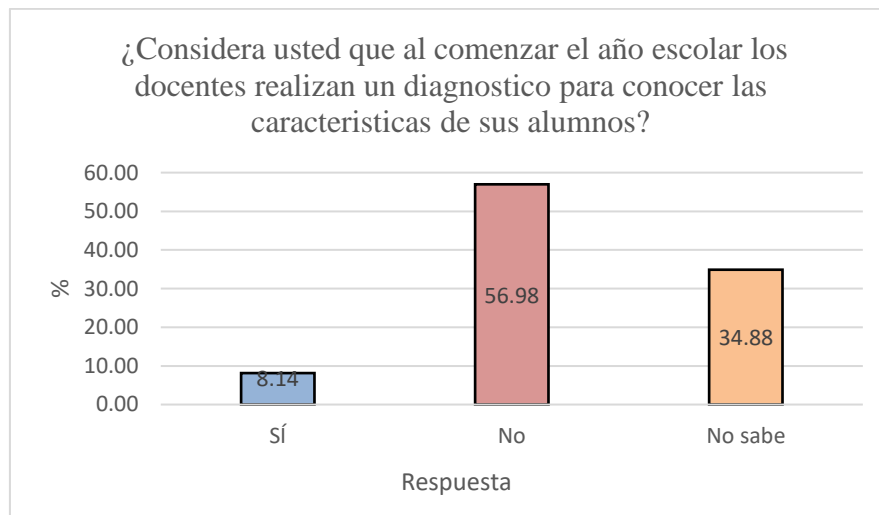


Figura 1: *¿Considera usted que al comenzar el año escolar los docentes realizan un diagnóstico para conocer las características de sus alumnos?*

De la Fig. 1, un 56,98% considera que al comenzar el año escolar los docentes no realizan un diagnóstico para conocer las características de sus alumnos, un 34,88% no sabe si sus docentes realizan un diagnóstico y un 8,14% considera que sí.

Tabla 5: ¿Utilizan computadoras con data display para el desarrollo de sus clases?

	Frecuencia	Porcentaje %
Si	55	63,95
No	10	11,63
Algunas veces	21	24,42
Total	86	100,0

Fuente: Elaboración propia

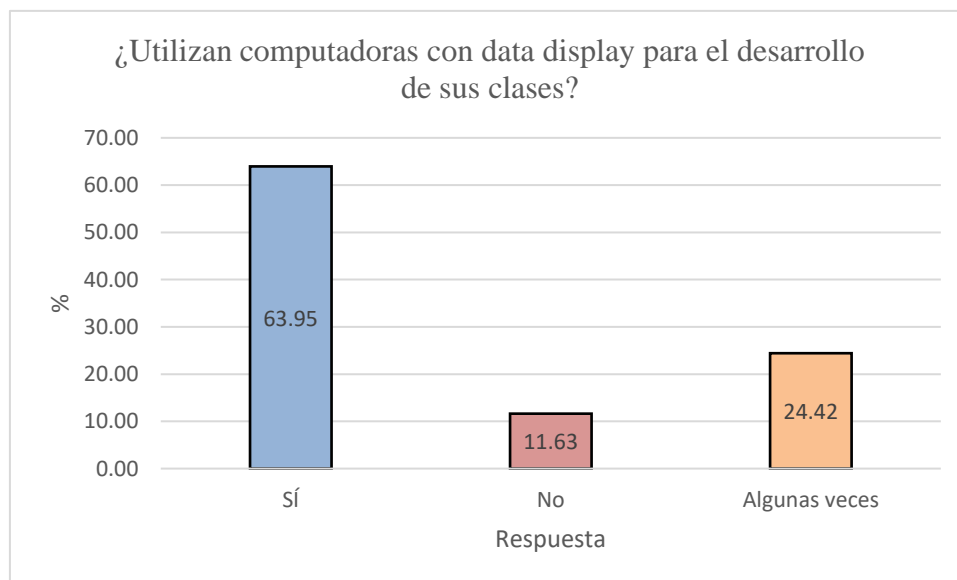


Figura 2: ¿Utilizan computadoras con data display para el desarrollo de sus clases?

De la Fig. 2, un 63,95% considera que los docentes utilizan computadoras con data display para el desarrollo de sus clases, un 24,42% menciona que solo algunas veces y un 11,63% manifiesta que no.

Tabla 6: ¿La metodología de enseñanza que utiliza el docente, le ayuda a entender la clase?

	Frecuencia	Porcentaje %
Si	38	44,19
No	22	25,58
Algunas veces	26	30,23
Total	86	100,0

Fuente: Elaboración propia

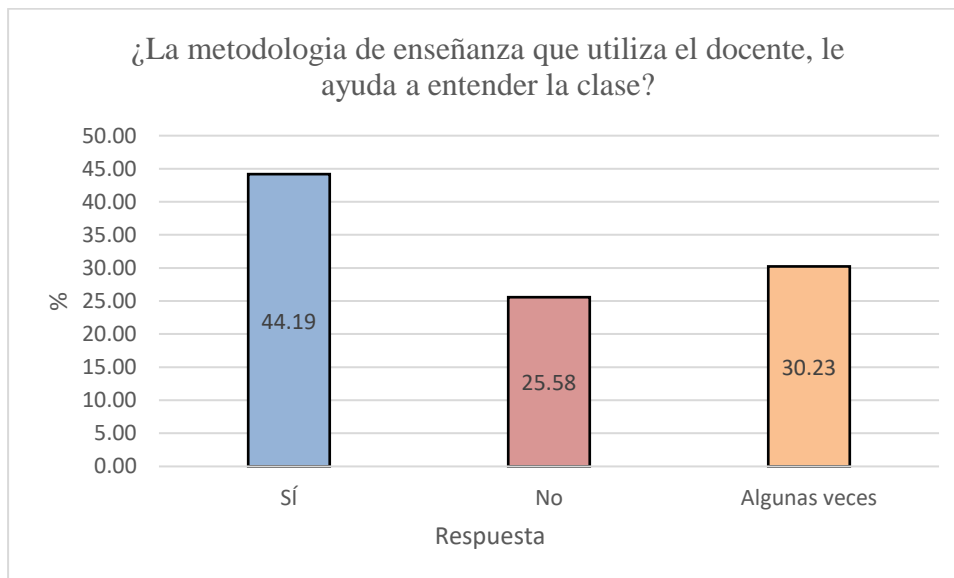


Figura 3: ¿La metodología de enseñanza que utiliza el docente, le ayuda a entender la clase?

De la Fig. 3, un 44,19% considera que la metodología utilizada por el docente le ayuda a entender la clase, un 30,23% considera que solo algunas veces la metodología utilizada por el docente le ayuda a entender la clase y un 25,58% considera que no.

Tabla 7: *El modo de enseñanza de su docente le lleva a usted a una reflexión y análisis del tema tratado?*

	Frecuencia	Porcentaje %
Si	33	38,37
No	29	33,72
Algunas veces	24	27,91
Total	86	100,0

Fuente: Elaboración propia

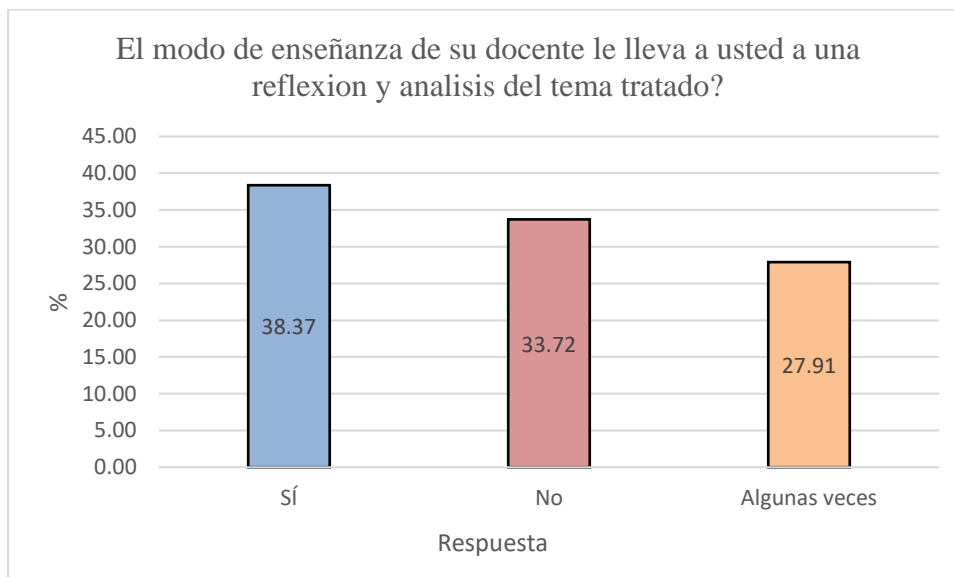


Figura 4: *El modo de enseñanza de su docente le lleva a usted a una reflexión y análisis del tema tratado?*

De la Fig. 4, un 38,37% considera que el modo de enseñanza de su docente le lleva a una reflexión y análisis de los temas tratados, un 33,72% considera que no y un 27,91% considera que solo algunas veces.

Tabla 8: *Considera usted que el docente debe enseñar a razonar, meditar y criticar los temas que se abordan en clase?*

	Frecuencia	Porcentaje %
Sí, debemos razonar y meditar para luego criticar	50	58,14
No, solo debemos aprender de memoria	12	13,95
No sé / No opino	24	27,91
Total	86	100,0

Fuente: Elaboración propia

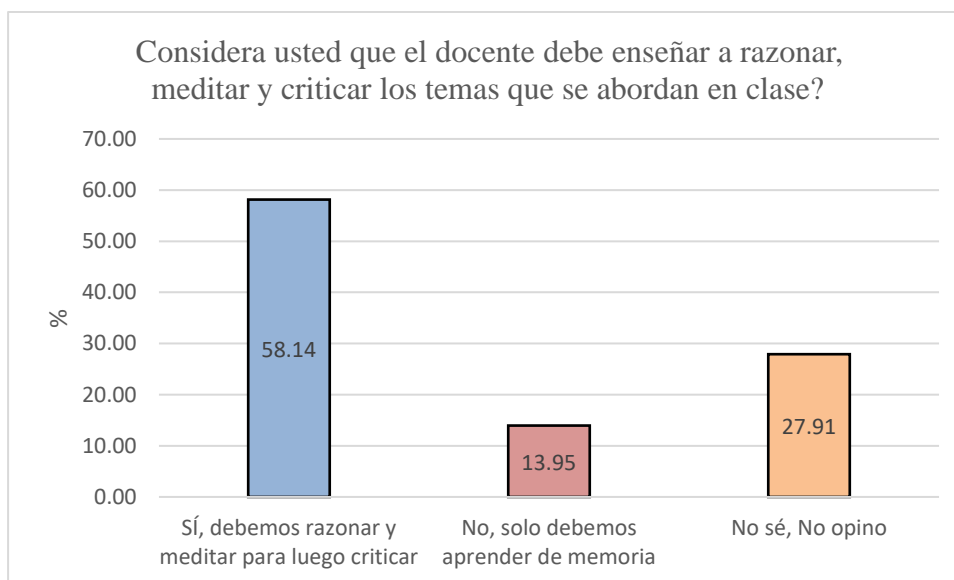


Figura 5: *Considera usted que el docente debe enseñar a razonar, meditar y criticar los temas que se abordan en clase?*

De la Fig. 5, un 58,14% considera que el docente debe enseñar a razonar, meditar y criticar los temas que se abordan en clase, un 27,91% considera que no sabe u opina y un 13,95% considera que solo deben aprender de memoria.

Tabla 9: *Su docente favorito de usted es aquel:*

	Frecuencia	Porcentaje %
El que evalúa y pide respuestas tal como las dijo él	14	16,28
El que evalúa y pide respuestas críticas	72	83,72
Total	86	100,0

Fuente: Elaboración propia

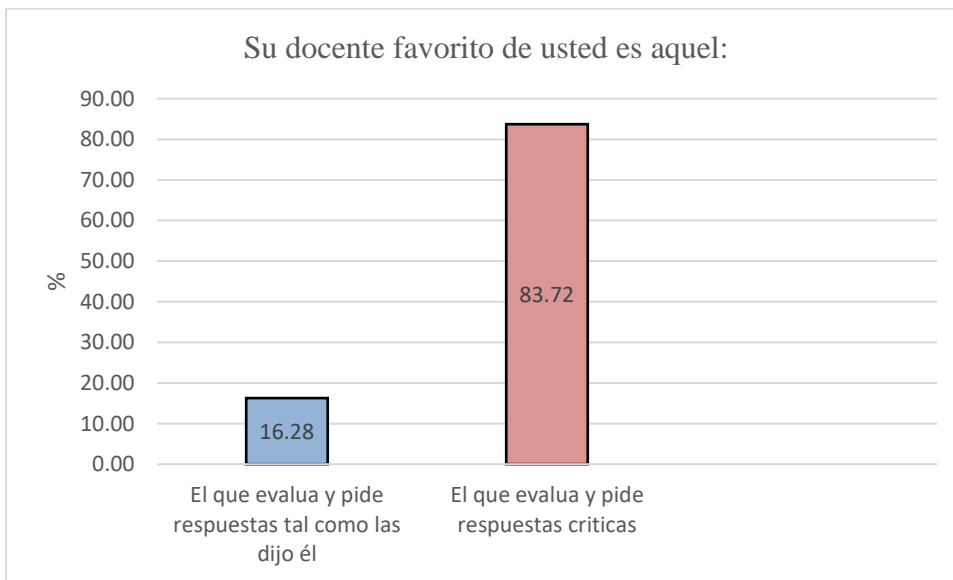


Figura 6: *Su docente favorito de usted es aquel:*

De la Fig. 6, un 83,72% considera que su docente favorito es aquel que evalúa y pide respuestas críticas y un 16,28% considera que su docente favorito es aquel evalúa y pide respuestas tal y como las dijo él.

Tabla 10: *Su docente favorito de usted es aquel que:*

	Frecuencia	Porcentaje %
El que escribe en la pizarra y luego explica	35	40,70
El que entrega separatas y luego resuelve los problemas	51	59,30
Total	86	100,0

Fuente: Elaboración propia

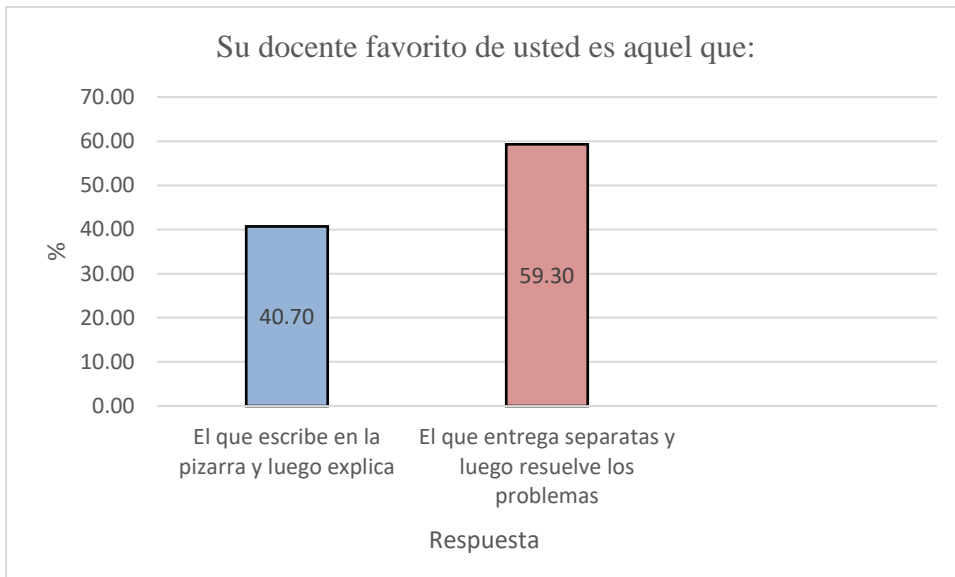


Figura 7: *Su docente favorito de usted es aquel que:*

De la Fig. 7, un 59,30% considera que su docente favorito es aquel que entrega separatas y luego resuelve los problemas y un 40,70% considera que su docente favorito es aquel que escribe en la pizarra y luego explica.

Tabla 11: *Su docente favorito es aquel:*

	Frecuencia	Porcentaje %
Que es dinámico o sea motivador	59	68,60
Que sea motivador	27	31,40
Total	86	100,0

Fuente: Elaboración propia

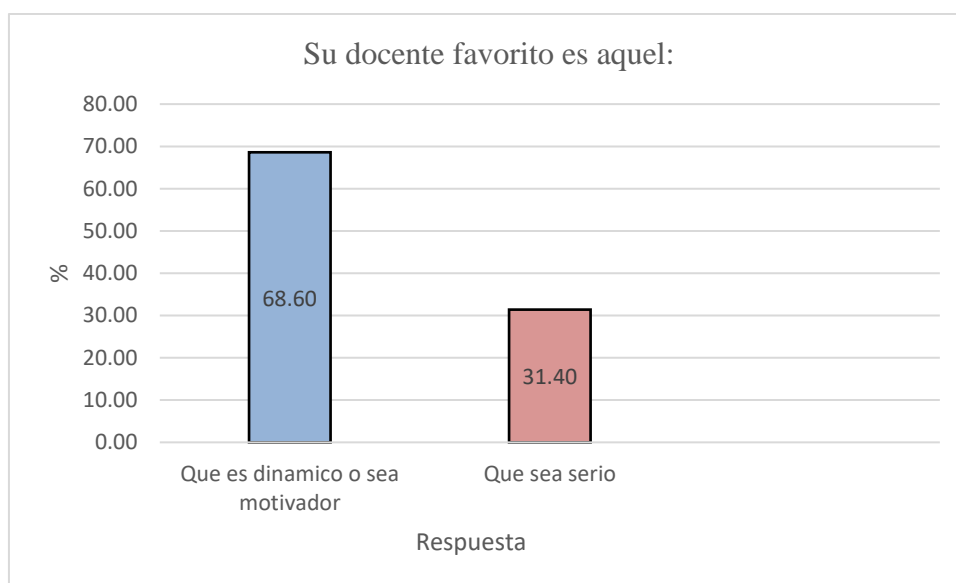


Figura 8: *Su docente favorito es aquel:*

De la Fig. 8, un 68,60% considera que su docente favorito es aquel que es dinámico o motivador y un 31,40% considera que su docente favorito es aquel que se muestra serio.

Tabla 12: *Su profesor desarrolla ejercicios de concentración con sus alumnos:*

	Frecuencia	Porcentaje %
Sí, de modo permanente	5	5,81
No	64	74,42
Algunas veces	17	19,77
Total	86	100,0

Fuente: Elaboración propia

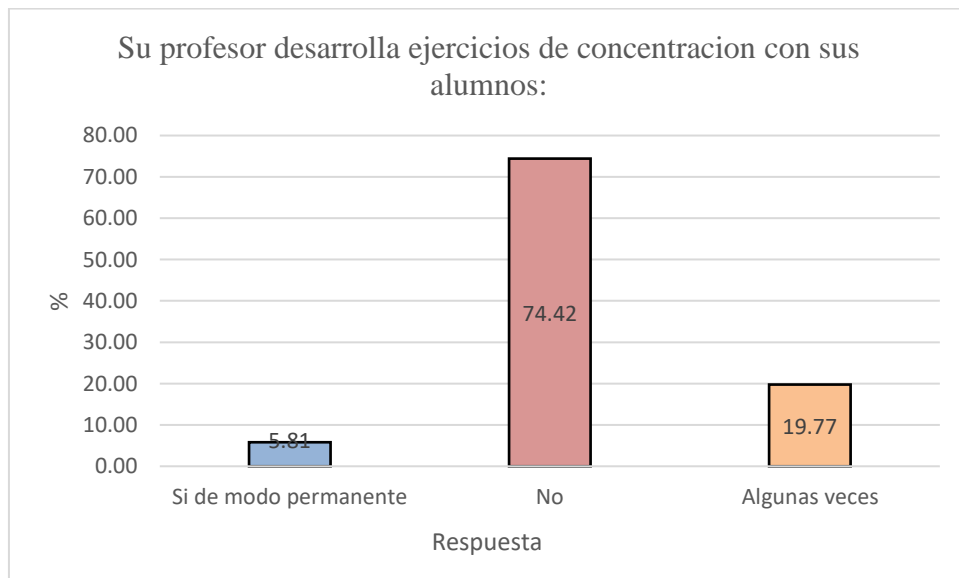


Figura 9: *Su profesor desarrolla ejercicios de concentración con sus alumnos:*

De la Fig. 9, un 74,42% considera que su profesor no desarrolla ejercicios de concentración con sus alumnos, un 19,77% considera que solo algunas veces y solo un 5,81% considera que si de modo permanente.

Tabla 13: *¿Cómo te sientes cuando estas en clase?*

	Frecuencia	Porcentaje %
Cansado	6	6,98
Activo	14	16,28
Con sueño	4	4,65
No me doy cuenta	62	72,09
Total	86	100,0

Fuente: Elaboración propia

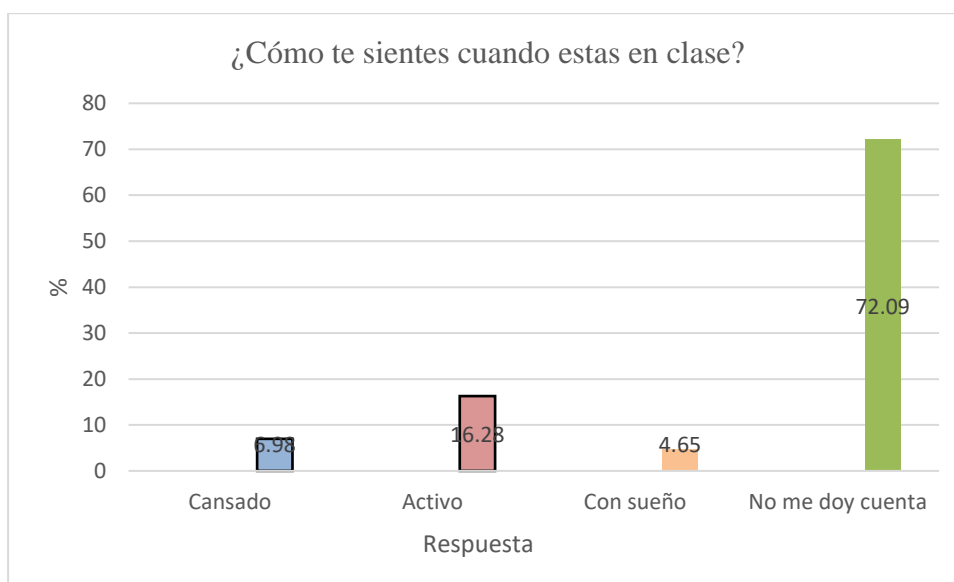


Figura 10: *¿Cómo te sientes cuando estas en clase?*

De la Fig. 10, un 72,09% considera que no se da cuenta sobre su estado de ánimo en clase, un 16,28% manifiesta que se siente activo en clases, 6,98% manifiesta que se siente cansado en clases y un 4,65% manifiesta que se siente con sueño en clases.

Tabla 14: *¿Cuándo estás cansado en clase, el docente hace ejercicios de relajación y concentración?*

	Frecuencia	Porcentaje %
Si	3	3,49
No	70	81,40
Algunas veces	13	15,12
Total	86	100,0

Fuente: Elaboración propia

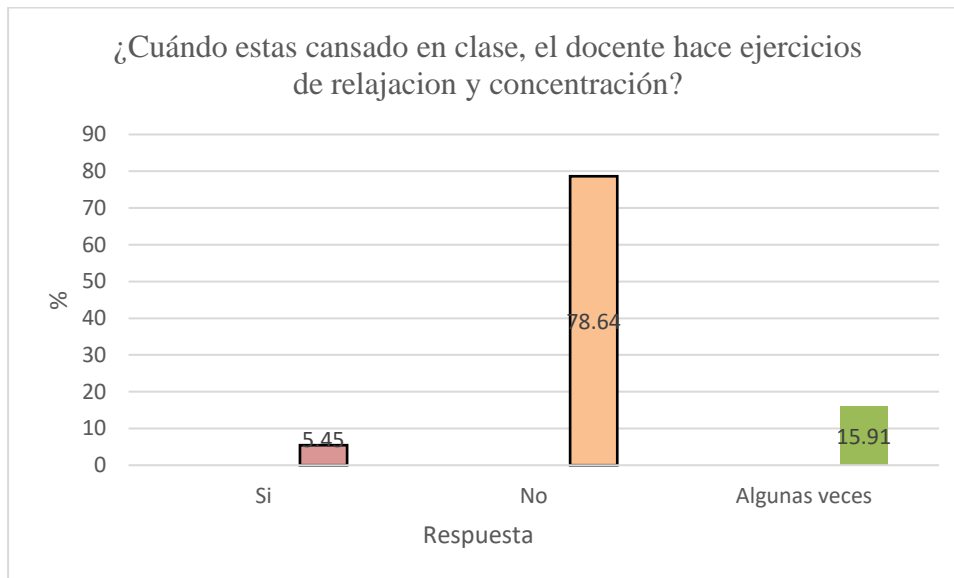


Figura 11: *¿Cuándo estás cansado en clase, el docente hace ejercicios de relajación y concentración?*

De la Fig. 11, un 78,64% considera que su docente hace ejercicios de relajación y concentración cuando los alumnos están cansados en clase, un 15,91% considera que solo algunas veces y un 5,45% considera que su docente si hace ejercicios de relajación y concentración en clase.

Tabla 15: Cada que periodo me pongo a meditar y poner mi mente en blanco:

	Frecuencia	Porcentaje %
De modo frecuente	2	2,33
De vez en cuando	6	6,98
No lo hago	78	90,70
Total	86	100,0

Fuente: Elaboración propia

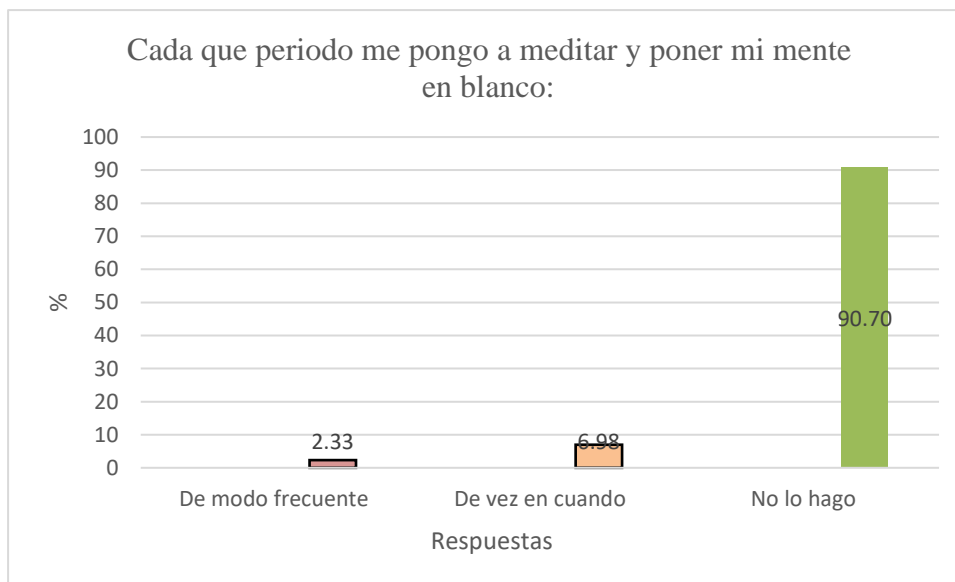


Figura 12: Cada qué periodo me pongo a meditar y poner mi mente en blanco:

De la Fig. 12, un 90,70% manifiesta que no medita y no pone su mente en blanco, un 6,98% manifiesta que solo de vez en cuando medita y 2,33% manifiesta que si medita y pone su mente en blanco de modo frecuente.

4.2. Generalización entorno la hipótesis

Hipótesis General

Hipótesis Alternativa **H_a**: La aplicación del aprendizaje cooperativo se relaciona de modo directo con el logro de capacidades en el área de Comunicación en estudiantes de la especialidad de Lengua Comunicación e Idioma Inglés – Facultad de Educación de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión – Huacho - 2018.

Hipótesis nula **H₀**: La aplicación del aprendizaje cooperativo se relaciona de modo directo con el logro de capacidades en el área de Comunicación en estudiantes de la especialidad de Lengua Comunicación e Idioma Inglés – Facultad de Educación de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión – Huacho - 2018.

Tabla 16: *Relación entre el aprendizaje cooperativo y el logro de capacidades*

			Aprendizaje cooperativo	Logro de capacidades
Rho Spearman	Aprendizaje cooperativo	Coefficiente de correlación	1,00	,766**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	169	169
	Logro de capacidades	Coefficiente de correlación	,766**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	169	169

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)

Como se muestra en la tabla 16 se obtuvo un coeficiente de correlación de $r=0,766$ con una $p=0.000(p<.05)$ con lo cual se acepta la hipótesis alternativa y se rechaza la hipótesis nula. Por lo tanto, se puede evidenciar estadísticamente que existe relación entre la aplicación del aprendizaje cooperativo y el logro de capacidades en estudiantes de la especialidad de Lengua Comunicación e Idioma Inglés – Facultad de Educación de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión – Huacho - 2018.

CAPITULO V

DISCUSIÓN

5.1. Discusión de los resultados

El 56,98% de estudiantes de la especialidad de lengua, comunicación e idioma inglés – facultad de educación de la universidad nacional José Faustino Sánchez Carrión, considera que los docentes no realizan ningún diagnóstico para conocer las características de sus alumnos, esta información obtenida nos evidencia la dificultad o limitación en la que se encuentran los docentes ante el desconocimiento de las capacidades que poseen sus estudiantes, según los mismos estudiantes encuestados.

El 38,37% de estudiantes señala que el modo de enseñanza que utiliza el docente lo lleva a una reflexión y los temas tratados en el aula mientras que solo un 33,72 refiere que no lo lleva a ninguna reflexión o análisis de sus temas tratados y un 27,91% menciona que solo algunas veces lo que nos demuestra que hay un porcentaje elevado de estudiantes que no concuerdan con el modo de enseñanza de su docente lo que dificulta en el estudiante el logro de sus capacidades.

El 44,19% de estudiantes de la especialidad de lengua, comunicación e idioma inglés – facultad de educación de la universidad nacional José Faustino Sánchez Carrión considera que la metodología utilizada por el docente le ayuda a entender su clase y mejorar el logro de sus capacidades y un 25,58 refiere que no ayuda a entender la clase la metodología utilizada por el docente, lo que nos muestra un método de enseñanza deficiente el cual no impulsa el aprendizaje cooperativo y mucho menos el logro de capacidades de los estudiantes.

CAPITULO VI

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

6.1. Conclusiones

Primero: Existe relación entre el aprendizaje cooperativo y el logro de capacidades de estudiantes de la especialidad de lengua, comunicación e idioma ingles – facultad de educación de la universidad nacional José Faustino Sánchez Carrión, debido a la correlación de Spearman que devuelve un valor de 0.766 siendo una magnitud buena.

Segundo: se concluye que según la estadística aplicada a la investigación existe relación entre el aprendizaje cooperativo y el logro de capacidades estudiantes de la especialidad de lengua, comunicación e idioma ingles – facultad de educación de la universidad nacional José Faustino Sánchez Carrión

Tercero: se comprueba la hipótesis a través de la prueba estadística de Rho Spearman por lo que se puede aseverar que el aprendizaje cooperativo contribuye enormemente sobre e logro de las capacidades de los estudiantes.

6.2. Recomendaciones

Primero: El Ministerio de educación debe preocuparse por el modo y la metodología de enseñanza de los docentes ya que quedó demostrado después de la aplicación del instrumento de investigación donde la mayoría de estudiantes consideraron que el modo y la metodología de sus docentes no era la adecuada por tal motivo se recomienda que se realice una investigación donde se tenga presente nuevos métodos de enseñanza para así poder obtener el logro de capacidades de los estudiantes.

Segundo: Realizar estudios similares en otras poblaciones o áreas de estudio, a fin de conocer problemáticas en torno a las variables relacionadas con el aprendizaje cooperativo y el logro de capacidades para reforzar los resultados obtenidos en este estudio de investigación.

Tercero: Reestructurar los planes de estudio e incluir asignaturas que tengan una relación importante con el logro de capacidades de los estudiantes.

Cuarto: Planear, ejecutar y organizar actividades educativas continuas y permanentes dirigidas fundamentalmente, al aprendizaje cooperativo y el logro de capacidades.

Quinto: Incentivar y asesorar a los estudiantes para que elaboren su proyecto de logro de capacidades como visiones personales encaminándose en su futuro y el éxito.

FUENTES DE INFORMACIÓN

Bibliografía

Álvarez, M. & Fernández, R. (1999). Propuesta de un programa de métodos de estudio.

Madrid. Tea Ediciones.

Díaz, M.; Peio, A.; Escudero, T.; Rodríguez, S.; Vidal, G. (2002). Evaluación del rendimiento

académico en la enseñanza superior. Comparación de resultados entre alumnos

procedentes de la LOGSE y del COU. Revista de investigación educativa, 2(20),

357,383

Mena A., Golbach M., Véliz M. (2009). Influencia de los hábitos de estudio en alumnos

ingresantes. Tucumán. Argentina. Recuperado de: www.soarem.org.ar/

Documentos/48%20Mena.pdf

Informe Bienal SUNEDU [https://www.sunedu.gob.pe/informe-bienal-sobre-realidad-](https://www.sunedu.gob.pe/informe-bienal-sobre-realidad-universitaria/)

[universitaria/](https://www.sunedu.gob.pe/informe-bienal-sobre-realidad-universitaria/)

Álvarez Méndez, J. M. (1987): Teoría lingüística y enseñanza de la lengua. Madrid, Akal..

Austin, J. L. (1981): *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona, Paidós.

Batjín, M. (1997): Estética de la creación verbal. México. Ed. Siglo XX.

Benítez Figari, Ricardo (2005): Teorías de la producción escrita. Internalismo y externalismo.

Frasis editores, Santiago de Chile.

Bereiter, C. y M. Scardamalia (1993) *Surpassing ourselves: An inquiry into the nature and*

complications of expertise. Chicago: Open Court Press.

Bruner, J. (1984): *Acción pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza editorial.

Camps, A. y Dolz, (1986). "Presentación: Enseñar a escribir". *Cultura y Educación*, 2, 2730.

Camps, A. (1989): "Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza". *Infancia y Aprendizaje*, 49, 319.

Camps, A. (1996): "Proyectos de Lengua: entre la teoría y la práctica". En *Cultura y Educación*, 2, pp.4357.

Anna Camps (1997): "Leer, escribir, aprender". *Signos (on line)*.

Cassany, Daniel; Luna, Marta et al (1998): *Enseñar lengua*. Ed. Graó, Barcelona.

Flower, L. y Hayes, J.R. (1980): "The dynamics of composing: making plans and juggling constraints". En Gregg L.W. y Stenberg, E.R. (eds): *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Halliday, M.A.K. (1980): *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.

Halliday, M. A. K. (1982): *El lenguaje como semiótica social*. México. Fondo de Cultura Económica.

Hernández, A. y Quintero, A. (2001): *Comprensión y composición escrita. Estrategias de aprendizaje*. Ed. Síntesis, S. A., Madrid.

Lomas, Carlos (1997): "Leer, escribir y aprender". *Signos. Teoría y práctica de la educación* 20, página 4-5 Enero Marzo.

Luria, A. R. (1984): *Conciencia y Lenguaje*. Madrid, Visor.

Marinkovich, Juana (2002): "Enfoques de proceso en la producción de textos escritos".

ev. signos. [online]., vol.35, no.51-52.

- Mendoza Fillola, Antonio (2003): *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Pearson educación.
- Miret, I. y Tusón, A. 1996): "La lengua como instrumento de aprendizaje", en *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, N° 8. Graó. Barcelona.
- Van Dijk, T. (1978). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós, 1983.
- Van Dijk, T. (1980): *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI.
- Vygotsky, L. S. (1977): *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires, Ed. Pléyade.
- Alvarez A. Nivia. *Didáctica y Pedagogía Social* Universidad Camaguey – Cuba febrero 2011.
- Núñez, Violeta (coordinadora). *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social*. Edit. Gedisa, Barcelona, 2002
- Dr. Alexander Ortiz Ocaña en su investigación **¿Cómo desarrollar las capacidades creativas en los estudiantes? Colombia 2006.**
- <http://www.neuronilla.com/content/view/372/86/>**
- Capote B. Lourdes. *Didáctica de la Comunicación en el aula*. México 2007.
- GARCÍA G. José Luis. *Diccionario Europeo de la Educación*. Editorial Dykinson SL. Madrid. 1996.
- ALVES DE MATTOS, L. *Compendio de la Didáctica General*. Editorial Kapeluz, Buenos Aires, 1963.
- Klafki W. *Didáctica e Innovación Curricular*. Alemania. 2006
- BENEDITO, V. (1987) *Introducción a la didáctica. Fundamentación teórica y diseño curricular*. Barcelona: Barcanova
- Zabalza, M. 1998 *Didáctica de la Educación Infantil*. España 304 pp.
- Bojorquez, Isabel 2005 *Didáctica General* Ediciones ABEDUL Lima Perú. 331 pp.

- Araujo, Rey 2010 Teorías Contemporáneas del Aprendizaje Ediciones EDIMAG Arequipa Perú 286 pp.
- Castellanos, María E. (2001). Políticas y Estrategias para el Desarrollo de la Educación Superior en Venezuela. Caracas, Venezuela. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. 67 p.
- Díaz B., Frida y Hernández R., Gerardo. (2005). Estratégias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista. 2ª Edición. México. Editorial McGrawHill. 465 p.
- De Gregori, Waldemar. (2005). Manifiesto de la proporcionalidad en el juego triúno mundial. Goiania, Brasil. Asa Editora Gráfica LTDA. 65 p.
- Gallego B., Rómulo. (1999). Competencias Cognoscitivas. Santa Fe de Bogotá, Colombia. Cooperativa Editorial Magisterio. 99 p. (1996).
- Discurso constructivista sobre las tecnologías. Santa Fé de Bogotá, Colombia. Cooperativa Editorial Magisterio. 103 p.
- Lanz R., Carlos. (2004). El Desarrollo Endógeno y la Misión “Vuelvan Caras”. Caracas, Venezuela. Ministerio de Educación Superior. 49 p.
- Laurencio L. A. y otros (2006). Artículo: El enfoque de formación por competencias y su racionalidad en el espectro educativo contemporáneo. Revista Cubana de Educación Superior No. 1. La Habana, Cuba.
- Pérez M., Roberto. (1994). Corrientes constructivistas. Santa Fé de Bogotá, Colombia. Cooperativa Editorial Magisterio. 117 p.
- Rychen, Dominique S. y Salganik, L.H. (2004). Definir y seleccionar las Competencias fundamentales para la vida. McGrawHill. México. 420 p.

Salas G., Begoña. (2002). Desarrollo de Capacidades y Valores de la Persona: Orientaciones para la elaboración del proyecto coeducativo. Bogotá, Colombia. Cooperativa Editorial Magisterio. 132 p.

Suárez S., Andrés S. (2001). Nueva Economía y Nueva Sociedad, los grandes desafíos del Siglo XXI. Madrid, España. FT-Prentice Hall.

ANEXOS

CUADRO DE CONSISTENCIA

TITULO	PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPOTESIS	VARIABLES	INDICADORES
APRENDIZAJE COOPERATIVO Y EL LOGRO DE CAPACIDADES EN EL ÁREA DE COMUNICACIÓN EN ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL JOSÉ FAUSTINO SÁNCHEZ CARRIÓN 2018	<u>Problema General</u> ¿Cómo se relaciona la aplicación del aprendizaje cooperativo con el logro de capacidades en el área de Comunicación en estudiantes de la especialidad de Lengua Comunicación e Idioma Inglés – Facultad de Educación de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión – Huacho - 2018?	<u>Objetivo General:</u> Determinar el grado de relación entre la aplicación del aprendizaje cooperativo con el logro de capacidades en el área de Comunicación en estudiantes de la especialidad de Lengua Comunicación e Idioma Inglés – Facultad de Educación de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión – Huacho - 2018.	<u>Hipótesis General</u> La aplicación del aprendizaje cooperativo se relaciona de modo directo con el logro de capacidades en el área de Comunicación en estudiantes de la especialidad de Lengua Comunicación e Idioma Inglés – Facultad de Educación de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión – Huacho - 2018.	VARIABLE INDEPENDIENTE Aprendizaje Cooperativo	Fundamento Teórico Fundamento Práctico Fundamento sociológico
	<u>Problemas Específicos</u> ¿Cómo se relaciona la aplicación del aprendizaje cooperativo con participación personal con el logro de capacidades en el área de Comunicación en estudiantes de la especialidad de Lengua Comunicación e Idioma Inglés – Facultad de Educación de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión – Huacho – 2018? ¿Cómo se relaciona la aplicación del aprendizaje cooperativo con participación colectiva con el logro de capacidades en el área de Comunicación en estudiantes de la especialidad de Lengua Comunicación e Idioma Inglés – Facultad de Educación de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión – Huacho – 2018? ¿Cómo se relaciona la aplicación del aprendizaje cooperativo con participación institucional con el logro de capacidades en el área de Comunicación en estudiantes de la especialidad de Lengua Comunicación e Idioma Inglés – Facultad de Educación de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión – Huacho – 2018?	<u>Objetivos Específicos:</u> Establecer el grado de relación entre la aplicación del aprendizaje cooperativo con participación personal con el logro de capacidades en el área de Comunicación en estudiantes de la especialidad de Lengua Comunicación e Idioma Inglés – Facultad de Educación de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión – Huacho - 2018 Establecer el grado de relación entre la aplicación del aprendizaje cooperativo con participación colectiva con el logro de capacidades en el área de Comunicación en estudiantes de la especialidad de Lengua Comunicación e Idioma Inglés – Facultad de Educación de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión – Huacho – 2018 Establecer el grado de relación entre la aplicación del aprendizaje cooperativo con participación institucional con el logro de capacidades en el área de Comunicación en estudiantes de la especialidad de Lengua Comunicación e Idioma Inglés – Facultad de Educación de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión – Huacho - 2018	<u>Hipótesis Específicos</u> La aplicación del aprendizaje cooperativo se relaciona de modo directo con el logro de capacidades en el área de Comunicación en estudiantes de la especialidad de Lengua Comunicación e Idioma Inglés – Facultad de Educación de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión – Huacho – 2018. La aplicación del aprendizaje cooperativo se relaciona de modo directo con el logro de capacidades en el área de Comunicación en estudiantes de la especialidad de Lengua Comunicación e Idioma Inglés – Facultad de Educación de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión – Huacho – 2018. La aplicación del aprendizaje cooperativo se relaciona de modo directo con el logro de capacidades en el área de Comunicación en estudiantes de la especialidad de Lengua Comunicación e Idioma Inglés – Facultad de Educación de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión – Huacho - 2018		

Comprensión auditiva

- Comprendo conversaciones sencillas cuando las personas hablan despacio.
- Comprendo avisos cortos y sencillos (por ejemplo en el aeropuerto).
- Comprendo la información principal de una noticia en la televisión cuando está acompañada de imágenes.
- Comprendo palabras y frases de la vida cotidiana.

Comprensión lectora

- Puedo entender la información principal de un artículo de periódico.
- Comprendo textos sencillos sobre temas cotidianos.
- Puedo comprender la información principal de anuncios de periódico.
- Comprendo instrucciones de uso sencillas (por ejemplo, de un teléfono Público)

Expresión oral

- Puedo saludar a alguien y preguntarle cómo está.
- Puedo pedir algo para comer y para beber.
- Puedo preguntar por el camino.
- Puedo presentarme, presentar a otras personas y describirlas.

Expresión escrita

- Puedo describir mi vida cotidiana con frases sencillas.
- Puedo escribir una tarjeta postal.
- Puedo escribir una carta sencilla.
- Puedo escribir una historia corta y sencilla.

Instrucciones: Señale la palabra que considere más adecuada para completar

cada una de las frases que siguen.

Ejemplo: Blanca estáalegre como siempre.

VOCABULARIO (ejemplo)

Instrucciones: Señale la palabra que considere más adecuada para completar cada una de las frases que siguen.

1. **Yo helos recibos a la carta.**
A) adjuntado B) incluido C) puesto D) metido
2. **.....a través de los campos cultivados con la velocidad del gamo.**
A) Cruzaba B) Despedía C) Huía D) Alejaba
3. **Era gente muy sucia que tenía la costumbre de echar los a la calle.**
A) elementos B) desperdicios C) prejuicios D) excesos
4. **Juan es un mal empleado y por eso lo han**
A) hecho B) expedido C) expelido D) echado
5. **Cuando iba a Lima sesiempre en el mismo hotel.**
A) guarecía B) alojaba C) recogía D) mantenía
6. **Era muyque me ofreciesen aquel contrato.**
A) habilidoso B) halagüeño C) optimista D) digno
7. **Ellos habían comprado la casa a de que había que reconstruirla.**
A) plazos B) esfuerzos C) pesar D) conocimiento
8. **Yo heen estudiar francés pero no he podido hacerlo.**
A) pensado B) deseado C) creído D) proyectado
9. **Doña Isabel, cada mañana,las malas hierbas de su jardín.**
A) podaba B) extraía C) arrancaba D) atrapaba
10. **Estaba tan enojado que echaba**
A) polvo B) asco C) humos D) chispas

Dr. Nel Fernando Encarnación Valentín
ASESOR

Dr. Ernesto Andrés Maguiña Arnao
PRESIDENTE

Dr. Melchor E. Escudero Escudero
SECRETARIO

Dr. Edgar Tito Susanibar Ramirez
VOCAL