

UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS

FACULTAD DE EDUCACION

UNIDAD DE POSGRADO

**Estrategias de Aprendizaje Cooperativo y Comprensión Lectora
con textos filosóficos en Estudiantes de Filosofía de la Facultad
de Educación de la Universidad Nacional Amazónica de Madre
de Dios, año 2012.**

TESIS

Para optar el Grado Académico de Magister en Educación con mención en:
Docencia en el Nivel Superior

AUTOR

Manuel Felipe Guevara Duarez

Madre de Dios– Perú

2014

DEDICATORIA

A Beita en el Hades, a mis hermanos y

A Kairós por su tiempo eterno.

AGRADECIMIENTO

Luego de una experiencia laboral académica por Guatemala y México retorné a Perú en Enero del 2005. En marzo de ese mismo año retomé los estudios de filosofía, la primera de mis carreras profesionales, luego Educación. En este trajinar intelectual me dejé acompañar por uno de los máximos filósofos y educadores del Perú, el Dr. Luis Gildomero Arista Montoya, a quien le agradezco su apoyo académico-moral incondicional. Terminé mis estudios en julio del 2006 y desde los claustros universitarios fui investigando sobre la riqueza de la cultura educativa, psicopedagógica y epistemológica.

Esta tesis, recoge inquietudes desde finales de la Licenciatura en Educación y en los estudios de Maestría, entre el año 2009 y el año 2011. Mi reconocimiento a todos aquellos que han compartido sus inquietudes en temas concernientes a educación, que han ayudado a mejorar y ampliar mis horizontes intelectuales. Especial mención: a la Dra. Ofelia Santos Jiménez, al Dr. Juan Charry Aysanoa, al Dr. Kennet Delgado Santa Gadea, al Dr. José Flores Barboza, por incentivar y apoyarme en la investigación. A mis hermanos: Percy, Diana, Milena, Lary, Rosa, Germán, Henry; a mis sobrinos queridos; a mis padres: Felipe y Jesús, a mi abuelita Beita en el Hades y a mi Tío Jaime, quienes han guiado mi caminar. A Franklin, Isabel, Telésforo, Cesar, Roberto, J. Carlos, Rosenda y José.

Esta tesis está dedicada a todos los docentes y discentes que realizan clases integrales, interactivas y cooperativas. A aquellos que están en el nivel básico regular de la educación, nivel universitario y Post grado.

SUMARIO

Caratula	i
Dedicatoria	ii
Agradecimiento	iii
Índice	iv
Resumen	viii
Abstract	ix
Introducción	x

CAPITULO I: PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO	11
1.1 Situación problemática	12
1.2 Formulación del problema	13
1.3 Objetivos	14
1.3.1. Objetivo General	14
1.3.2. Objetivos Específicos	14
CAPITULO II: MARCO TEÓRICO	15
2.1. Antecedentes de la investigación	16
2.1.1. Investigaciones Internacionales	16
2.1.2. Investigaciones Nacionales	19
2.2. Bases teóricas	23
2.2.1. Teorías del Aprendizaje Cooperativo	23
2.2.2. Aprendizaje Cooperativo	26
2.2.2.1. Definición	26
2.2.2.2. Características del aprendizaje cooperativo	28
2.2.2.3. Experiencias educativas en educación superior en torno al aprendizaje cooperativo	32
2.2.2.4. Objetivos del aprendizaje cooperativo	34
2.2.2.5. Aprendizaje cooperativo y aprendizaje colaborativo	36
2.2.2.6. Características del aprendizaje cooperativo	38
2.2.2.7. Desarrollo de competencias con el aprendizaje cooperativo	41
2.2.2.8. Componentes del aprendizaje cooperativo	42
2.2.3. Comprensión lectora	46
2.2.3.1. Teorías de la comprensión lectora	46
2.2.3.2. La lectura	51
2.2.3.3. Definición de comprensión lectora	54
2.2.3.4. Dimensiones de la comprensión lectora	56
2.2.3.4.1. 1° Nivel literal	57
2.2.3.4.2. 2° Nivel inferencial	58
2.2.3.4.3. 3° Nivel criterial o de juicio crítico	59

	2.2.3.5. El problema de la comprensión lectora	60
	2.2.3.6. Procesos intervinientes en la comprensión lectora	61
	2.2.3.6.1.1° Percepción	62
	2.2.3.6.2.2° La percepción visual	63
	2.2.3.6.3.3° La percepción táctil	64
	2.2.3.6.4. 4° Los procesos psicológicos básicos	64
	2.2.3.6.5. 5° Los procesos cognitivo-lingüísticos	68
	2.2.3.6.6. 6° Los procesos afectivos	71
	2.2.3.7 Aprendizaje cooperativo y comprensión lectora	72
	2.3. Definición conceptual de Términos	73
	CAPITULO III: METODOLOGIA	76
	3.1. Formulación de las Hipótesis	77
	3.1.1. Hipótesis General	78
	3.1.2. hipótesis Especifica	78
	3.2. Identificación y Clasificación de Variables	80
	3.2.1. Variable X: Estrategias de Aprendizaje Cooperativo	80
	3.2.2. Variable Y: Comprensión Lectora con textos Filosóficos	80
	3.3. Operacionalización de variables	80
	3.4. Tipificación de la investigación	82
	3.5. Estrategia para la prueba de hipótesis	83
	3.6. Población y muestra	83
	3.6.1. Población	83
	3.6.2. Muestra	84
	3.7. Técnicas e instrumento de recolección de datos	84
	CAPITULO IV: RESULTADOS Y DISCUSIÓN	88
	4.1. Presentación, análisis e interpretación de resultados	89
	4.1.1 Resultados de la variable: Estrategias de aprendizaje cooperativo	90
	4.1.2 Resultados de la variable: Comprensión de textos filosóficos	95
	4.2. Prueba de hipótesis	99
	4.3 Discusión de resultados	104
	4.4 Adopción de las decisiones	108
	CONCLUSIONES	110
	RECOMENDACIONES	112
	BIBLIOGRAFIA	114
	ANEXOS	124

Índice de tablas

Tabla 1: Población	83
Tabla 2: Muestra	84
Tabla 3: Interdependencia positiva	90
Tabla 4: Responsabilidad individual y de equipo	91
Tabla 5: Interacción estimuladora	92
Tabla 6: Gestión interna de equipo	93
Tabla 7: Aprendizaje cooperativo	94
Tabla 8: Nivel literal de comprensión lectora	95
Tabla 9: Nivel inferencial de comprensión lectora	96
Tabla 10: Comprensión lectora de textos filosóficos	97
Tabla 11: Aprendizaje cooperativo y comprensión de textos filosóficos	98

Índice de figuras

Figura 1: Interdependencia positiva	90
Figura 2: Responsabilidad individual y de equipo	91
Figura 3: Interacción estimuladora	92
Figura 4: Gestión interna de equipo	93
Figura 5: Aprendizaje cooperativo	94

Figura 6: Nivel literal de comprensión lectora	95
Figura 7: Nivel inferencial de comprensión lectora	96
Figura 8: Comprensión lectora de textos filosóficos	97
Figura 9: Aprendizaje cooperativo y comprensión de textos filosóficos	98

Índice de gráficos

Gráfico 1: Componentes esenciales del aprendizaje cooperativo (Johnson, Johnson y Holubec, 1999)	29
---	-----------

RESUMEN

La presente investigación tiene por finalidad demostrar la relación entre las estrategias de aprendizaje cooperativo y la comprensión lectora de textos filosóficos en estudiantes de Filosofía de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios, 2012. Es una investigación básica, debido a que los resultados van a enriquecer el conocimiento científico teórico. Es de nivel descriptivo, con diseño correlacional, en razón que establece relación entre las dos variables de estudio. La muestra estuvo conformada por 85 estudiantes de la asignatura de Filosofía en la Facultad de Educación, tamaño muestral elegido de forma intencional, no probabilística, debido al reducido número de estudiantes de la población. Se aplicaron dos instrumentos: uno, que mide el aprendizaje cooperativo con las dimensiones: Interdependencia positiva, responsabilidad individual y de equipo, interacción estimuladora y gestión interna de equipo. El otro instrumento es una prueba de conocimientos con un total de cuatro textos filosóficos y que miden las dimensiones: comprensión literal y comprensión inferencial. Ambos instrumentos constan de 40 ítems; han sido validados mediante juicio de expertos y presentan una alta confiabilidad: 0,882 y 0,839 para los instrumentos, respectivamente.

Los resultados de la investigación demuestran que no existe relación directa ni estadísticamente significativa entre las estrategias de aprendizaje cooperativo y la comprensión lectora de textos filosóficos (0,193). Asimismo, se reporta que no existe relación entre interdependencia positiva, responsabilidad individual, interacción estimuladora y gestión interna de equipo con la comprensión de textos filosóficos.

Palabras clave: Estrategias de aprendizaje cooperativo, comprensión lectora de textos filosóficos, comprensión literal y comprensión inferencial.

ABSTRACT

This research aims to demonstrate the relationship between cooperative learning strategies and reading comprehension of philosophical texts in Philosophy students of the Faculty of Education at the National University of Madre de Dios Amazon, 2012. It is a basic research because the results will enrich the theoretical scientific knowledge. Level is descriptive, correlational design, because it establishes a relationship between the two variables of study. The 'sample consisted of 85 students of philosophy, sample size chosen intentionally, not random because of the small number of students in the pulation. The instruments used were: one, measuring measuring cooperative learning dimensions: positive interdependence, individual and team responsibility, stimulating interaction and internal management team. The other instrument is a knowledge test with a total of five philosophical texts and measuring the dimensions: understanding literal and inferential comprehension. Both instruments consist of 40 items, have been validated through expert opinion and have a high reliability: 0.882 and 0.839 for the instruments, respectively.

The research results show that there is no statistically significant relationship between cooperative learning strategies and reading comprehension of philosophical texts (0.193). Also reported no association between positive interdependence, individual accountability, stimulating interactionan dinternal management team with theunderstanding of philosophical texts.

Keywords: cooperative learning strategies, reading of philosophical texts, literal comprehension and inferential comprehension.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación se titula: “Estrategias de aprendizaje cooperativo y comprensión lectora con textos filosóficos en estudiantes de Filosofía de la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios, año 2012”. Enfatizamos que la muestra fue tomada de los estudiantes que llevan la asignatura de Filosofía en las carreras profesionales que cuenta la Facultad de Educación de la UNAMAD. Es una investigación que corresponde al tipo básico, debido a que los resultados van a enriquecer el conocimiento científico teórico. Es de nivel descriptivo y asume el diseño correlacional, en razón que establece una asociación entre la variable: Estrategias de aprendizaje cooperativo y comprensión lectora de textos filosóficos. Es de corte transversal ex post facto, por el motivo que se realizó en un determinado momento y se obtuvieron datos de eventos ya ocurridos (variables).

La investigación parte del problema detectado en el sentido que los estudiantes no logran comprender textos filosóficos en un nivel óptimo, sobre todo en el nivel inferencial, lo que puede estar implicando el bajo rendimiento académico y, obviamente, su formación profesional. En ese sentido, detectado el problema se buscó en qué medida estaría relacionado con las estrategias de aprendizaje cooperativo que emplean los estudiantes, aunque medianamente, en las aulas universitarias.

La investigación está dividida en cuatro capítulos. En el primer capítulo se presenta el problema de investigación, en donde se problematiza o se plantea el problema materia de investigación; asimismo, se formula el problema en general y específicos, así como se plantean los objetivos y las hipótesis. Se justifica el estudio y se identifican las variables de estudio.

En el segundo capítulo se presenta el marco teórico, con los antecedentes internacionales y nacionales que demuestran que el estudio tiene precedentes respecto a sus variables de estudio. Asimismo, se desarrollan las bases teóricas,

para cada variable de estudio, y se escriben las definiciones de los términos básicos en cuanto a las variables de estudio.

El capítulo tercero trata sobre la metodología de la investigación: el tipo y nivel de investigación, el diseño, la población y la muestra de estudio. Asimismo, las técnicas de recopilación de datos, tanto para la primera como para la segunda variable.

El capítulo cuarto está referido a la presentación de resultados del estudio. Previamente se presenta la confiabilidad de ambos instrumentos y posteriormente se muestran las tablas de frecuencias y porcentajes por dimensiones, tanto para la variable X: Estrategias de aprendizaje cooperativo, como para la variable Y: Comprensión lectora de textos filosóficos. Por otro lado, se presenta la prueba de hipótesis: tanto general como específicas, con el Rho de Spearman, por tratarse de variables cualitativas. Complementariamente se dan las conclusiones y recomendaciones del caso.

El investigador

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO

1.1. Situación problemática

La comprensión lectora juega un papel preponderante en la vida académica de los estudiantes, desde la educación básica hasta la superior. Incluso es una herramienta indispensable para los profesionales y todas las personas que se comunican por escrito, y desean enterarse del mundo a través de la lectura de diarios y periódicos. Es decir, la comprensión de lectura es tan importante y necesaria en la vida de las personas, a tal punto que constituye un elemento vital en la vida académica y profesional de las personas.

Sobre el particular, la comprensión lectora es parte de la formación académica de los estudiantes y lo es, con más razón, cuando el estudiante debe leer textos diversos como parte de su profesionalización, en este caso hablamos de los estudiantes universitarios.

Ahora bien, si la comprensión lectora es un aspecto importante y necesario para dotar de herramientas a los estudiantes universitarios, qué pasa si muchos de ellos no comprenden lo que leen, en su amplia magnitud. En este sentido, es un problema académico y debe ser solucionado.

Tal es el caso de muchos estudiantes de la asignatura de Filosofía de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios (UNAMAD), que no comprenden de manera óptima textos filosóficos o científicos, lo que conlleva a un bajo nivel de rendimiento académico con asignaturas que tienen que ver con la lectura comprensiva de textos a nivel universitario.

Por tal motivo, muchos estudiantes no comprenden textos filosóficos en cuanto a contenidos globales y parciales, ideas principales y secundarias del

autor, entre otros indicadores. Al suministrar a los estudiantes textos de cierta complejidad no son respondidas por muchos estudiantes que, a decir verdad, prefieren textos sencillos.

Ante esta situación surge la necesidad de relacionar en qué medida el problema de la comprensión lectora de textos filosóficos tiene relación con el aprendizaje cooperativo que se viene realizando en dicha facultad universitaria.

1.2. Formulación del problema

Problema general

¿Cuál es la relación que existe entre las estrategias de aprendizaje cooperativo y la comprensión lectora de textos filosóficos en estudiantes de Filosofía de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios, año 2012?

Problemas específicos

a) ¿Qué relación existe entre la interdependencia positiva y la comprensión lectora de textos filosóficos en estudiantes de Filosofía de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios, año 2012?

b) ¿Cuál es la relación que existe entre la responsabilidad individual y de equipo y la comprensión lectora de textos filosóficos en estudiantes de Filosofía de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios, año 2012?

c) ¿De qué manera se relaciona la interacción estimuladora con la comprensión lectora de textos filosóficos en estudiantes de Filosofía de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios, año 2012?

d) ¿En qué medida se relaciona la gestión interna de equipo con la comprensión lectora de textos filosóficos en estudiantes de Filosofía de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios, año 2012?

1.3. Objetivos de la investigación

1.3.1. Objetivo general

Determinar la relación que existe entre el aprendizaje cooperativo y la comprensión lectora de textos filosóficos en estudiantes de Filosofía de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios, año 2012.

1.3.2. Objetivos específicos

a) Indagar qué relación existe entre la interdependencia positiva y la comprensión lectora de textos filosóficos en estudiantes de Filosofía de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios, año 2012.

b) Establecer cuál es la relación que existe entre la responsabilidad individual y de equipo y la comprensión lectora de textos filosóficos en estudiantes de Filosofía de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios, año 2012?

c) Investigar de qué manera se relaciona la interacción estimuladora y de equipo con la comprensión lectora de textos filosóficos en estudiantes de Filosofía de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios, año 2012.

d) Explicar en qué medida se relaciona la gestión interna de equipo con la comprensión lectora de textos filosóficos en estudiantes de

Filosofía de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional
Amazónica de Madre de Dios, año 2012?

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes de la investigación

2.1.1 Investigaciones internacionales

García & Troyano (2010) en una investigación sobre el aprendizaje cooperativo en universitarios españoles, expone una serie de argumentos acerca de por qué debemos cambiar nuestra forma de enseñar en las aulas universitarias. El aprendizaje cooperativo se plantea como uno de los principales incentivos donde la persona adopta un papel activo en su propio proceso de aprendizaje.

Los resultados apuntan hacia la importancia de potenciar el aprendizaje cooperativo en las aulas de mayores, teniendo en cuenta que son pocas las ocasiones en las que pueden ponerlo en práctica. Se mejoran las relaciones y las actitudes interpersonales e intergrupales en los estudiantes; asimismo permiten una mejor aprehensión de las vivencias experimentadas en las aulas universitarias. La experiencia manifiesta resultados positivos en cada uno de los elementos definitorios del aprendizaje cooperativo, excepto en el referido a la adquisición y mejora de habilidades interpersonales y de manejo de grupo. Los estudiantes reclaman una mayor implicación docente a la hora de proponer actividades de carácter grupal y de trabajo en equipo que permita el desarrollo del aprendizaje cooperativo.

Una investigación efectuada por Apodaca Urquijo, *et al.* (2010) respecto a la metodología del aprendizaje cooperativo para la enseñanza

de la competencia del trabajo en equipo, cuyo propósito fue de constatar la pertinencia de la metodología del aprendizaje cooperativo para la enseñanza y aprendizaje de las competencias propias del trabajo en equipo.

Manifiesta que el proceso de intervención ha propiciado mejoras importantes en niveles de desarrollo de competencias relacionadas sobre todo con el “saber hacer” más que con el “saber ser/estar”. Los estudiantes parecen priorizar las competencias más técnicas o procedimentales (Saber/hacer) sobre las competencias personales y de relación (saber ser/estar) en su proceso formativo y en la evaluación de su aprendizaje.

Maldonado (2007) realizó una investigación sobre el trabajo colaborativo en el aula universitaria venezolana. Es una investigación de tipo documental y su propósito es la discusión y sistematización de información sobre el trabajo colaborativo, su fundamentación en la epistemología constructivista, su conceptualización a partir de los aportes de algunos autores. El estudio refiere dos experiencias que muestran la utilidad y pertinencia del trabajo colaborativo para potenciar el aprendizaje en el aula universitaria.

Los resultados de la investigación dan cuenta que el trabajo colaborativo o cooperativo empleado en las aulas universitarias resulta relevante y oportuno, por cuanto no sólo se logra que los estudiantes aprendan y generen conocimiento sobre aspectos de la disciplina que estudian, sino que también se da un gran aprendizaje humano. La actividad en grupos colaborativos, desarrolla el pensamiento reflexivo, estimula la formulación de juicios, la identificación de valores, el desarrollo del respeto y la tolerancia por la opinión de los otros. El aprendizaje, cuando se emplea el trabajo colaborativo, no surge espontáneamente; es

decir, no se dan mecanismos cognitivos distintos, a los que se dan en la persona cuando el aprendizaje se produce individualmente. Se da un buen aprendizaje cuando se logre que la interacción sea de calidad, que propicie el intercambio de ideas y el encuentro con los otros.

De otro lado, Lara (2005) realizó una investigación sobre el aprendizaje cooperativo: Un modelo de intervención para los programas de tutoría escolar en el nivel superior en México.

Los resultados de la investigación dan cuenta que las ventajas académicas y psico-instruccionales del aprendizaje cooperativo dentro de los programas educativos, se ven reflejadas en el proceso de interacción cuando los sujetos protagónicos saben hacia dónde dirigirse y reconocen las propias cualidades y las de los demás, convirtiéndose, tanto profesores como alumnos en andamiajes importantes para conducir a la autonomía y la gestión del aprendizaje. La Tutoría escolar en los procesos de mejora educativa se facilita la enseñanza-aprendizaje porque se aborda desde distintas dimensiones: intelectual, social y personal. Así, desde un enfoque comprensivo, la intervención escolar es una actividad práctica que implica conocer, comprender e interpretar las características y peculiaridades de la vida del aula, de los individuos y de los grupos, en virtud de los intercambios e interacciones que se producen, generando una gama de significados y construcción de esquemas de conocimiento y nuevas formas de intervenir. Así, con el uso apropiado de trabajo de grupos cooperativos, se atiende la heterogeneidad de los estudiantes, en aspectos como la inequidad social e intelectual.

En este sentido, al cambiar la estructura organizativa social de las aulas, se proporcionan oportunidades de acceder a conocimientos elaborados que se van afinando conforme se desarrollan las competencias académicas.

En un estudio realizado por Zerpa (2002) en la Universidad Central de Venezuela se estudió el efecto de un programa cooperativo de aprendizaje de estrategias cognitivas sobre el desempeño de la comprensión de la lectura en una muestra de 52 estudiantes de un curso introductorio de la carrera de ingeniería. El grupo experimental recibió instrucción en un entorno académico de aprendizaje que siempre era de naturaleza cooperativa. El grupo control recibió los mismos contenidos del programa, pero en un entorno que no enfatizaba el trabajo sistemáticamente cooperativo entre los estudiantes. El nivel de comprensión lectora se estimó a través de un pre test y un post test en una tarea de ejecución individual en lectura y se evaluó el progreso del aprendizaje durante el desarrollo de la experiencia a través de tres tareas cooperativas de ejecución en diadas. Los resultados indican que ambos grupos aumentaron su capacidad para comprender textos después de someterse al programa de estrategias, pero el grupo experimental, que trabajó sistemáticamente en forma cooperativa, obtuvo mejores resultados que el grupo de control, encontrándose diferencias estadísticamente significativas entre la ejecución de ambos grupos en cada una de las tareas y en el post test.

Otro estudio realizado por Rodríguez (2008) en México se aplicó un programa de intervención educativa, diseñado con el fin de favorecer el desarrollo de estrategias en la comprensión de textos académicos con una muestra de sesenta estudiantes. El grupo experimental trabajó la tarea en un contexto cooperativo guiado a través de la enseñanza recíproca. El grupo control trabajó la tarea de forma individual. Los resultados señalan que los estudiantes que participaron en el taller incrementaron sus habilidades en el uso de estrategias de aprendizaje en el momento de trabajar un texto de estructura expositiva en un contexto cooperativo mediante la práctica guiada de la enseñanza recíproca.

2.1.2 Investigaciones nacionales

Cabanillas (2004) realizó una investigación referente a la influencia de la enseñanza directa en el mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga.

Los resultados de la investigación dan cuenta que los bajos niveles de comprensión lectora en los estudiantes se explica por factores de carácter pedagógico – didáctico, como son: existencia de docentes en la Educación Secundaria que no les enseñaron la comprensión lectora en forma sistemática o metódica, carencia en la Facultad de Ciencias de la Educación de docentes que proporcionen una enseñanza planificada y metódica de comprensión lectora; pues éstos no han recibido capacitación en la enseñanza de la comprensión lectora a estudiantes universitarios.

Después de aplicar la estrategia enseñanza directa se constató que existen diferencias significativas en el nivel de comprensión lectora del grupo de estudiantes que recibió el tratamiento estrategia de enseñanza directa, con respecto al grupo de estudiantes al que no se le aplicó dicho tratamiento, puesto que el nivel de significancia entre estos grupos fue de 0,009, es decir, que hubo diferencias estadísticamente significativas entre sus medias, pues el grupo control tuvo una media aritmética de 7.19 mientras que el grupo experimental tuvo 9.10.

Echevarría y Gastón (2000), en su investigación sobre dificultades de comprensión lectora en estudiantes universitarios: Implicancias en el diseño de Programas de Intervención, toman como muestra a 87 estudiantes universitarios a quienes aplican dos instrumentos: una prueba de comprensión lectora de opción múltiple y otra relacionada con la realización de resúmenes.

Los resultados evidencian que las principales dificultades de comprensión lectora se refieren a la selección y jerarquización de la información relevante (la macroestructura) y a la captación de la intencionalidad comunicativa del autor, que se refleja en la organización estructural (superestructura) del texto. Asimismo, que los estudiantes tienen una especial dificultad en construir el modelo del mundo o modelo de situación que requiere la correcta comprensión del texto, la carencia de los conocimientos previos necesarios en relación al tema tratado no les permite construir la representación exigida a partir de lo que se afirma en el texto.

Sánchez Vega (2007) realizó una investigación con la finalidad de demostrar el impacto del aprendizaje cooperativo en el rendimiento académico de un grupo de estudiantes de la Universidad Nacional Federico Villarreal.

A partir de los resultados expuestos puede decirse que la aplicación del método cooperativo tuvo una influencia positiva en el rendimiento académico. Esto se observa cuando reconsideran las medidas del aprendizaje decurso de instrumentación quirúrgica obtenidas por el grupo de estudiantes. Por un lado, para el grupo experimental, se obtuvo un valor de 10.33 al inicio de la experiencia (pre-test) lo cual contrasta con el valor de 13.78 obtenido durante el post-test. Una ganancia superior a 3.45 puntos que no se observa de la misma magnitud en el caso del grupo control, el cual obtiene medias del desempeño de 10.32 y 10.33, para las mismas evaluaciones. El valor de “z” obtenida de 8.44 permite concluir que para el grupo experimental ocurre un evidente aprovechamiento de la aplicación del método cooperativo, efecto esperado según lo planteado en la hipótesis de investigación “el método de aprendizaje cooperativo influye positivamente sobre el rendimiento académico en el curso de

instrumentación quirúrgica en los estudiantes del quinto año de la facultad de Enfermería de la Universidad Nacional Federico Villarreal: la diferencia es estadísticamente significativa para la medida antes- después del grupo experimental, no así para el grupo de control.

Menacho (2010) realizó una investigación con la finalidad de determinar la metodología de aprendizaje cooperativo como propuesta de innovación en la enseñanza de semiología general e interpretación de exámenes auxiliares. La población estuvo conformada por estudiantes del IV Ciclo de las Escuelas Profesionales de Enfermería y Obstetricia, dividiéndose en dos grupos; a 36 se le aplicó el Método de Enseñanza Tradicional y 14 el Método de Aprendizaje Cooperativo; dividiéndose la asignatura en disertación teórica, intervención oral durante las clases, prácticas hospitalarias, revisión de glosarios de terminología médica; evaluaciones teóricas parciales a mitad del ciclo y al término de la asignatura, evaluación final. El análisis estadístico aplicado fue la Prueba T y de Levene para muestras independientes.

Los resultados demostraron que con la aplicación del Método de Aprendizaje Cooperativo se obtuvo calificaciones superiores en las prácticas hospitalarias, trabajos grupales, examen parcial y final; sólo en la participación oral obtuvieron mejores promedios los que desarrollaron el Método de Enseñanza Tradicional; los calificativos finales fueron superiores, en el primer grupo aprobaron el 94.1% y desaprobaron 5.9%; en el segundo grupo aprobaron 69.7% y desaprobaron 30.3%. En conclusión, el Método de Aprendizaje Cooperativo incrementa el rendimiento académico de los estudiantes de las Escuelas Profesionales de Enfermería y Obstetricia.

De otro lado, Aliaga (2000) desarrolló una investigación con el propósito de establecer relación entre los niveles de comprensión lectora y

el conocimiento de los participantes de un Programa de Formación Docente de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión de Huacho. En la investigación se utilizó el Test CLOZE para determinar los niveles de comprensión lectora, también las calificaciones para establecer el nivel de rendimiento académico, así como la encuesta de opinión de los estudiantes, en una muestra de 124 sujetos de dicho Programa.

Los resultados y conclusiones principales establecen que existe una asociación entre los puntajes de comprensión lectora y las notas de rendimiento general de los estudiantes. Asimismo, que los textos son interpretados de acuerdo al esquema mental de cada estudiante, observándose que los resultados son mejores cuando el contenido es parte de su experiencia. Finalmente, que el 38.7 % (48 de 124) de los estudiantes se encuentran en un nivel de frustración de comprensión lectora; mientras que el mayor porcentaje de estudiantes, es decir el 43.5 % (54 de 124) se sitúa en el nivel instruccional de comprensión lectora. Es decir, en su gran mayoría no poseen buena comprensión lectora, hecho que es muy grave tratándose de formadores de futuras generaciones.

2.2 Bases teóricas

2.2.1 Teorías del aprendizaje cooperativo

Existen tres teorías que han orientado la investigación y la práctica del aprendizaje cooperativo, la interdependencia social y las teorías de aprendizaje del desarrollo cognitivo y conductual. La teoría de la interdependencia social es la más prestigiosa en el aprendizaje cooperativo (Johnson & Johnson, 1974). Esta teoría postula que la forma como se estructura la interdependencia social determina cómo es que los miembros interactúan; lo que a su vez, determinará los resultados. Esta teoría contrasta dos tipos de interdependencia: a) la interdependencia

positiva (cooperación que da como resultado la interacción promovedora en la que las personas estimulan y facilitan los esfuerzos del otro por aprender, aumentan los esfuerzos hacia el logro de los objetivos comunes y promueve las relaciones interpersonales positivas; b) la interdependencia negativa (competencia) que da como resultado la interacción de oposición en la que los individuos desalientan y obstruyen los esfuerzos de cada quien hacia el logro.

La teoría del desarrollo cognitivo se basa primordialmente en las teorías de Piaget (1950), Vigotsky (1978), la ciencia cognitiva y la teoría de la controversia académica (Johnson & Johnson, 1979). Para Piaget (1950), la cooperación es el esfuerzo de tener metas comunes al tiempo en que coordinan los sentimientos y las perspectivas de otros. A partir de las teorías mencionadas se origina la premisa de que cuando los individuos cooperan en el medio ambiente socio-cognitivo, ocurre un conflicto que genera un desequilibrio; lo que a su vez estimula la habilidad de adquirir una perspectiva y el desarrollo cognitivo. El aprendizaje cooperativo en la tradición piagetana se basa en la aceleración del desarrollo intelectual de los estudiantes forzándolos a alcanzar consensos con otros compañeros que mantienen puntos de vista opuestos con respecto de la tarea escolar. Según Vigotsky (1896-1934), citado por Ferreiro y Calderón (2007), considera que nuestras funciones humanas mentales distintivas y sus logros tienen origen en nuestras interrelaciones sociales. El conocimiento es social y se construye a partir de esfuerzos cooperativos por aprender, comprender y resolver problemas. Un concepto central es la zona de desarrollo próximo, que es la zona entre lo que el estudiante puede hacer por sí mismo y lo que el estudiante puede lograr mientras trabaja bajo la guía del maestro o en colaboración con pares más capaces.

La teoría de la controversia de Johnson & Johnson (1979) postula que el hecho de ser confrontado con puntos de vista opuestos genera una incertidumbre o un conflicto conceptual que crea una reconceptualización y una búsqueda de información, lo que luego resulta en una conclusión más reflexiva y refinada. Los pasos clave son: organizar lo que ya se sabe en una posición; defender esta posición a alguien que está defendiendo una posición opuesta; intentar refutar la posición contraria mientras se refutan los ataques a la posición propia; revertir las perspectivas de manera tal que el asunto pueda ser visto desde ambos puntos de vista de manera simultánea; finalmente, crear una síntesis en la que todos los lados estén de acuerdo.

La teoría del aprendizaje conductual sostiene que los estudiantes trabajan arduamente en tareas en las cuales ellos tengan asegurada una recompensa de algún tipo y fracasarán al trabajar en tareas en las cuales no haya una recompensa o bien la tarea conduzca a algún tipo de castigo (Bandura, 1977) y Skinner (1968), citados por Navas (1998). El aprendizaje está diseñado para proveer de incentivos a los miembros del grupo a participar en un esfuerzo grupal debido a que se asume que los estudiantes no ayudarán a sus compañeros basados en una motivación intrínseca, ni tampoco trabajarán intrínsecamente hacia el logro de una meta común.

Estas tres teorías validan que el trabajo cooperativo puede promover mejores niveles de logro de lo que podría promover el aprendizaje competitivo y el aprendizaje individual. La teoría de la interdependencia social sostiene que los esfuerzos cooperativos se basan en la motivación intrínseca generada por factores interpersonales en el trabajo y las aspiraciones conjuntas para alcanzar una meta específica. La teoría del aprendizaje conductual asume que los esfuerzos cooperativos tienen el poder de la motivación extrínseca para lograr las recompensas. La teoría

de la interdependencia social se ha edificado sobre conceptos relacionados que tratan acerca de lo que ocurre entre los individuos; mientras que la perspectiva del desarrollo cognitivo se centra en lo que ocurre dentro de cada individuo.

2.2.2. Aprendizaje cooperativo

2.2.2.1 Definición

El aprendizaje cooperativo tiene diversas definiciones, aunque, en general, es considerado como una metodología de enseñanza basada en la creencia de que el aprendizaje se incrementa cuando los estudiantes desarrollan destrezas cooperativas para aprender y solucionar problemas y acciones educativas en las cuales se ven inmersos. Desde esta perspectiva se asume que el aprendizaje y la cognición constituyen una actividad social que resulta de la interacción entre las personas, con los medios y con los ambientes (Cabero, 2003).

Sobre el particular, Cabero y Márquez (citados por Cabero, 2003, p. 136) se refieren al aprendizaje cooperativo como “una estrategia de enseñanza-aprendizaje de trabajo en pequeños grupos en oposición al trabajo individual y aislado de los estudiantes; y por otra, que nos estamos centrando en un trabajo que es realizado por todos los miembros que forman parte del equipo para llegar a metas comunes previamente establecidas, por oposición al trabajo individual y competitivo entre los pertenecientes a un grupo-clase, o al mero trabajo sumatorio de partes aisladas por cada uno de los miembros que constituyen el grupo”.

En ese sentido, lo significativo en el trabajo cooperativo no es la simple existencia de interacción e intercambio de información entre los

miembros del grupo, sino su naturaleza. Enfatizando que las ventajas del aprendizaje cooperativo no se generan a partir del simple hecho de la interacción entre los participantes en la actividad, sino a partir de una serie de principios cognitivos y pedagógicos que se generan en la misma.

En consecuencia, el aprendizaje cooperativo es una forma de trabajo en grupo basado en la construcción colectiva del conocimiento y el desarrollo de habilidades mixtas (aprendizaje y desarrollo personal y social), donde cada miembro del grupo es responsable de su aprendizaje y del de los restantes miembros del grupo. Por lo que, las dinámicas internas que hacen que el aprendizaje cooperativo funcione se basan en características que posibiliten a los docentes estructurar las actividades para que los estudiantes se vuelvan interdependientes de manera positiva y sean responsables en lo individual para hacer la parte que les corresponde en el trabajo que realizan.

Así, el aprendizaje cooperativo es probablemente la técnica sobre la que existe un mayor número de investigaciones (Jonhson y Jonhson, 1989) y todos coinciden en que el aprendizaje que se consigue es más profundo y duradero. Según diversas investigaciones (Jonhson y Jonhson, 1989; Slavin, 1987), la cooperación, comparada con esfuerzos competitivos e individualistas tiende a resultar en altos niveles de logro, una mayor retención a largo plazo de lo que se ha aprendido, un uso más frecuente de niveles altos de razonamiento, una mayor voluntad para desarrollar tareas difíciles y para persistir (Gil, Alías y Montoya, 2006) en el trabajo hacia el cumplimiento de los objetivos, una mayor motivación intrínseca (Panitz y Panitz, 1998), una mayor facilidad para transferir el aprendizaje de una situación a otra y una mayor dedicación de tiempo a una tarea.

Al respecto, existe un consenso generalizado en reconocer el aprendizaje cooperativo como una competencia básica en la práctica profesional de cualquier titulado y, de hecho, constituye una de las demandas más fuertes del mundo laboral. Esta compleja competencia aparece como un objetivo de aprendizaje “transversal”, es decir, a lo largo de todo el itinerario formativo y desarrollada en todas las materias que constituyen el grado formativo (González y Wagenaar, 2003). Por ello, es fundamental que los estudiantes adquieran y desarrollen un compromiso de trabajo y de responsabilidad frente al resto del equipo (Barnett, 2004).

Ahora bien el desarrollo del aprendizaje cooperativo promueve este aprendizaje, ya que el éxito de cada estudiante depende de que el conjunto de sus compañeros hayan alcanzado las metas fijadas (Johnson y Johnson, 1999). De esta manera los incentivos no son individuales, sino grupales, y la consecución de las metas del grupo requiere el desarrollo y despliegue de competencias muy importantes en el desempeño profesional (Slavin, 1999).

2.2.2.2 Características del aprendizaje cooperativo

El enfoque educativo del aprendizaje cooperativo se caracteriza fundamentalmente por:

a) Una interdependencia positiva entre todos los integrantes del grupo, lo que les obliga a confiar unos en otros para conseguir el objetivo, ya que el éxito de cada cual depende del éxito de los demás y de la responsabilidad personal por la que todos los miembros del grupo deben rendir cuentas de su parte de trabajo;

b) La aplicación adecuada de unas competencias sociales como la comunicación eficaz, las relaciones interpersonales, el liderazgo y la

regulación del trabajo en grupo, la toma de decisiones, el manejo adecuado de los conflictos y la resolución de problemas; y finalmente,

c) Una evaluación periódica del propio proceso grupal, que conlleva una permanente reflexión crítica de la propia práctica del grupo. En este sentido el Aprendizaje Cooperativo aparece como una metodología muy apropiada para abordar la enseñanza y el aprendizaje no sólo de la competencia “trabajo en equipo”, sino también de otras que le son colaterales como la competencia social, la toma de decisiones, la resolución de problemas que están también reconocidas como transversales en el entramado formativo profesional (González y Wagenar, 2003).

Johnson, Johnson y Holubec (1999) formularon hace un tiempo los componentes más característicos e importantes que definen o distinguen el aprendizaje cooperativo efectivo. Con la figura de una manzana desglosan los principales elementos tal y como se recoge en la siguiente figura:



Gráfico 1: Componentes esenciales del aprendizaje cooperativo (Johnson, Johnson y Holubec, 1999)

a) Interdependencia positiva: Existe interdependencia positiva cuando un estudiante considera que está ligado con otros de manera tal que no puede tener éxito si los restantes miembros del grupo tampoco logran sus objetivos (y viceversa). Por ejemplo, en una sesión de resolución de problemas la interdependencia positiva se estructura por el acuerdo de los miembros del grupo para consensuar las respuestas y estrategias de resolución de cada problema (interdependencia de objetivos).

b) Responsabilidad o exigibilidad individual/ personal: Requiere que el docente se asegure de que se evalúan los resultados de cada estudiante individualmente y que estos resultados se comunican al grupo y al individuo. El grupo necesita saber quién necesita más ayuda para terminar la tarea, y los miembros del grupo necesitan saber que no pueden “colgarse” del trabajo de otros. Algunas maneras habituales de estructurar la exigibilidad individual incluyen exámenes individuales a cada estudiante, la elección al azar de un estudiante para presentar los resultados de un grupo o hacer preguntas individuales mientras se supervisa el trabajo de grupo.

c) Interacción cara a cara o Interacción Estimuladora: Existe interacción positiva estimuladora cara a cara cuando los estudiantes se ayudan, se asisten, se animan, se apoyan y se alientan en su esfuerzo para estudiar, Dillenbourg (1999). Es consecuencia de la propia dinámica de la tarea, que implica interacciones continuas y aunque, en la actualidad, las herramientas telemáticas hacen posible interactuar a distancia (lo que facilita el contacto entre personas con franjas horarias disponibles muy dispares, y/o personas que vivan en lugares alejados) en el aprendizaje colaborativo, pero en el aprendizaje cooperativo se considera preferible la presencia física y la acción directa entre compañeros, para no perderse aquellos matices más personales y propios de las habilidades comunicativas. Los miembros del equipo promueven y

apoyan el rendimiento óptimo de todos los integrantes a través de un conjunto de actitudes que incentivan la motivación personal, como la del conjunto. La ayuda, los incentivos, el reconocimiento, el aliento y la división de recursos contribuyen a crear este clima de confraternidad en torno al objetivo común, que es lo más importante.

d) Habilidades inherentes a pequeños grupos: El estudiante debe adquirir, desarrollar y emplear habilidades básicas de trabajo en grupo (formular críticas constructivas o bien ser capaz de aceptarlas, establecer reglas de funcionamiento del grupo, planificar el trabajo, regular mecanismos para la toma de decisiones, etc.). Estas habilidades se deben enseñar de manera tan intencionada y precisa como las habilidades académicas, ya que muchos estudiantes no han trabajado nunca en situaciones de estudio cooperativo y carecen, por lo tanto, de las habilidades sociales necesarias para hacerlo.

e) Gestión Interna de equipo: Se le puede denominar como el factor necesario para la efectividad del funcionamiento de equipo de trabajo e incluye tanto el intercambio de información y contenido como la organización del mismo, coordinación y planificación del contenido y del proceso; además vale considerar la capacidad de negociación, la optimización del tiempo. Para lo que, los miembros del equipo coordinan y planifican de manera organizada y concertada sus actividades a través de planes, como también, a través de la división de funciones para alcanzar la meta común de equipo. Según Suárez (2009), esto implica que cada miembro despliegue acciones para estimular un funcionamiento efectivo del equipo, como la toma de decisiones, la gestión del tiempo, la superación de problemas, el liderazgo y la regulación de turnos de trabajo. Siendo necesario entre los participantes de equipo el respeto, la cortesía y los lazos de afecto o consideración que se dan en el trabajo en equipo.

f) Evaluación de los resultados y del proceso: El grupo debe desarrollar actividades de reflexión y evaluación del trabajo en grupo, para saber si se están logrando los objetivos y cómo se mantiene de efectiva la relación de trabajo entre sus miembros. Al final de cada sesión de trabajo el grupo analiza su funcionamiento contestando individualmente a dos cuestiones: a) ¿qué he hecho que fuera de utilidad al grupo? y b) ¿qué podría hacer para que el grupo funcionara aún mejor en próximas sesiones? Parece ser acertado pasar un cuestionario hacia las dos o tres semanas con el fin de identificar las primeras dificultades surgidas, lo que, además, va a permitir ajustar la composición de los grupos y descartar a aquellos estudiantes que no deseen aportar lo necesario a la dinámica grupal.

2.2.2.3 Experiencias educativas en educación superior en torno al aprendizaje cooperativo

Se tienen algunas experiencias exitosas con el aprendizaje cooperativo en algunos países. En Argentina (Peluga, 2002), se llevó a cabo una experiencia de aprendizaje colaborativo en la Universidad Nacional de San Luis, con estudiantes de licenciatura en Ciencias de la Educación, en el marco de la asignatura de la educación de adultos. La intención de este estudio fue realizar un encuentro científico entre los estudiantes en el que pudieran desempeñar el rol de participantes, elaborando comunicaciones escritas, con el acompañamiento y guía de los docentes, utilizando la técnica de Congreso; el propósito fue que los estudiantes se iniciaran en la investigación mediante la redacción de producciones científicas, la participación en reuniones científicas, el conocimiento de la técnica y vivencia de la misma, lograda a partir de la participación en todo el evento desde su planeación hasta su evaluación.

Otro trabajo, en este país, en donde se aplica el modelo cooperativo-colaborativo para formación/capacitación de recursos humanos en una organización. Su uso y aplicación tienen como base los ambientes de trabajo cliente/servidor que en general se encuentran en las organizaciones. Sobre esta base se diseñó una aplicación que integra las herramientas necesarias para ejecutar las tareas cooperativas y colaborativas en grupo (Lage y Cataldi et al., 2000).

Esta propuesta de trabajo en grupos se diseñó a partir de la problemática que tienen las organizaciones para realizar la capacitación de sus integrantes, ya que de este modo la pueden realizar en forma sincrónica o asincrónica, o combinadas.

En Colombia, se han presentado trabajos similares con relación a sistemas hipermedios colaborativos en nuevos ambientes de aprendizaje (Zea et al., 1998), en este estudio se examina el impacto de estos sistemas, frente a los retos que enfrenta la educación superior, los avances de la tecnologías de información y comunicaciones, para abrir posibilidades prometedoras en el uso educativo por cuanto en la comunicación se genera un lenguaje común, estableciéndose formas de funcionamiento grupal. En este caso, con el aprendizaje colaborativo se hace necesaria una nueva concepción de usuario.

Por otra parte, en Chile se han identificado experiencias en torno a modelos de aprendizaje basado en proyectos colaborativos a nivel superior, en el cual se confía en el educando y en la capacidad de exploración de su mundo, lo cual hace que éste se motive y desee desarrollar sus habilidades y destrezas buscando lo mejor de sí (Vélez, 1998).

Se puede observar que, en la mayoría de estas experiencias educativas, resalta el desarrollo de las potencialidades intelectuales, pero sobre todo en aspectos de tipo social, en los cuales se promueve la creación de nuevos ambientes de aprendizaje, formación/capacitación de recursos humanos, la construcción de conocimientos guiados, el desarrollo de habilidades para la resolución de problemas y toma de decisiones. Indudable son los beneficios que proporcionan los Métodos de Aprendizaje Cooperativo a los estudiantes de nivel superior, por cuanto es la etapa de formación profesional en la que se requiere del manejo de herramientas intelectuales y sociales que le servirán para desenvolverse en el ejercicio laboral. Sin embargo, es necesario considerar que estructurar el aprendizaje cooperativo, requiere el conocimiento de estrategias de enseñanza de colaboración, así como una comprensión del aprendizaje y del desarrollo. El cambio hacia este tipo de aprendizaje depende también de políticas que no asuman una única organización escolar y, de otra, que hagan posible el desarrollo de un conocimiento profundo sobre este tipo de práctica por parte de los profesores.

2.2.2.4. Objetivos del aprendizaje cooperativo

Según Pérez (2008), existen una serie de objetivos a conseguir con el aprendizaje cooperativo:

1. Objetivos generales:

- Conocer otra forma de aprender distinta de la habitual, fomentando distintas técnicas de aprendizaje (investigación, descubrimiento, etc.).
- Desarrollar habilidades y capacidades como la iniciativa, la toma de decisiones, el trabajo en equipo, el espíritu crítico, la creatividad y la flexibilidad.

2. Objetivos académicos:

- Conocer de forma más explícita los contenidos de la unidad temática.
- Desarrollar una mejor capacidad de síntesis y comprensión respecto al tema expuesto.
- Aumentar la motivación intrínseca por el aprendizaje.
- Saber dar y pedir explicación a sus compañeros.
- Uso del diálogo y la discusión en grupo.

3. De colaboración

- Que los alumnos sean capaces de trabajar de forma cooperativa.
- Que los alumnos sean capaces de aprender a solicitar ayuda a sus compañeros.
- Que los alumnos conozcan y manejen el "feedback" o retroalimentación como herramienta de refuerzo y apoyo.
- Que los alumnos interactúen entre sí, que compartan ideas y materiales, apoyo y alegría en los logros académicos de unos y otros.
- Que los alumnos sean capaces de buscar información en diferentes fuentes.
- Que los alumnos aprendan a escuchar al resto de compañeros, así como respetar opiniones contrarias a la suya.
- Que los alumnos sean capaces de respetar el turno de palabra.
- Garantizar la responsabilidad individual que se debe llevar a cabo en toda tarea cooperativa.
- Fomentar el desarrollo de las habilidades sociales necesarias para el trabajo en grupo.
- Garantizar la igualdad de oportunidad de éxito para todo el grupo clase.
- Desarrollar un mayor conocimiento entre los miembros del grupo.

A pesar de todas las ventajas que tiene esta técnica, debemos ser conscientes de que no está exenta de dificultades, como las señaladas por González y García, (2007):

- Espacios/aulas inadecuadas para el desarrollo de trabajos en grupo.
- Dificultad para seleccionar textos apropiados.
- El tiempo para corregir y evaluar se incrementa.
- Cambio en el sistema de evaluación: continua / final.
- Absentismo escolar ante los exámenes.
- Falta de experiencia del profesorado.
- Individualismo del profesorado.
- Excesivo número de alumnos por aula.

2.2.2.5 Aprendizaje cooperativo y aprendizaje colaborativo

Una gran cantidad de autores establecen diferencias entre los términos cooperación y colaboración que van desde relacionarlo con perspectivas epistemológicas distintas, hasta aspectos más instrumentales del uso del término, como por ejemplo que el aprendizaje colaborativo es más adecuado para los estudiantes universitarios (Barkley, Cross y Howel, 2007).

Al respecto, en la *cooperación* los roles desempeñados por los estudiantes son relativamente similares o con un nivel de responsabilidad equivalente. Por lo que se produce una relación general de simetría, aunque en determinados momentos haya simetrías que se van compensando. En la *cooperación*, la mutualidad es media y depende de la competencia entre equipos, la distribución de responsabilidades o roles entre los miembros y la recompensa extrínseca o intrínseca que reciban.

En la *colaboración*, la igualdad entre los miembros es elevada, ya que éstos comparten un nivel similar de habilidad, comúnmente bajo, respecto a la tarea o problema a resolver. La mutualidad también es elevada, pues los participantes contribuyen en la interacción en un plano de igualdad.

En estas dimensiones del aprendizaje entre iguales, la *cooperación* desempeña un papel central, compartiendo muchas características de los otros dos escenarios. Con la denominación de *cooperación* o *aprendizaje cooperativo* se da cabida a prácticas instruccionales que participan de la *colaboración*. Así, bajo la expresión *aprendizaje cooperativo* se reconocen históricamente las principales aportaciones en estos escenarios (Monereo y Durán, 2003).

No obstante, últimamente se observa una tendencia común en muchos autores (Barkley et al., 2007; Dillenbourg, 1999) a entender el *aprendizaje colaborativo* como la expresión más general que engloba las diferentes dimensiones del aprendizaje entre iguales, pues es cierto que la *colaboración* puede verse como la forma de aprendizaje entre iguales, más natural y espontáneo; en cambio, la *cooperación* exige un cierto grado de tecnificación y estructuración de la interacción.

Para Lara (2001) el aprendizaje colaborativo podría definirse como una “filosofía” que implica y fomenta trabajar, construir, aprender, cambiar y mejorar pero juntos. Dentro de esta filosofía encontramos el aprendizaje cooperativo, que didácticamente fomenta la creación de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar el aprendizaje de todos, como resultado del proyecto de innovación, como ponen de manifiesto Marcelo, Mayor y Gallego (2010). Por lo tanto, va más allá del “trabajo de grupo” pues implica una serie de características imprescindibles como son los siguientes aspectos clave:

a) Metas estructuradas de manera que los alumnos no se interesen sólo por el esfuerzo y rendimiento propio, sino también por el de los demás.

b) Responsabilidad individual que evalúa el dominio de cada estudiante sobre el material asignado y responsabilidad compartida hacia el aprendizaje.

c) Conocimiento mutuo: todos los componentes del grupo conocen los avances del progreso de cada uno, de manera que pueden saber quién necesita ayuda.

d) Liderazgo compartido por todos los miembros del equipo.

e) El objetivo último es conseguir que todos los miembros aprendan lo máximo posible.

De otro lado, Domingo (2008) sostiene que las técnicas de aprendizaje cooperativo permiten a los estudiantes que trabajan juntos actuar sobre su propio proceso de aprendizaje, implicándose más con la materia de estudio y con sus compañeros. Además, capitaliza la capacidad que tienen los grupos para incrementar el nivel de aprendizaje mediante la interacción entre compañeros.

2.2.2.6 Características del aprendizaje cooperativo

Respecto a las características del aprendizaje cooperativo, Díaz-Aguado (2003, p. 108) resume en tres rasgos las “condiciones” para el aprendizaje cooperativo: 1. Se divide la clase en equipos de aprendizaje (de tres a seis miembros), generalmente heterogéneos en rendimiento, y que suelen permanecer estables a lo largo de todo el programa. 2. Se

anima a los alumnos a ayudar a los otros miembros de su equipo en el aprendizaje de la tarea encomendada. 3. Se recompensa por el rendimiento obtenido como consecuencia del trabajo en grupo.

Por su parte, Johnson y Johnson (1994, p. 58) definen las principales características como “condiciones para la calidad” del aprendizaje cooperativo:

1) Interdependencia positiva (y claramente percibida) entre los miembros del grupo.

a) Respecto a los objetivos de aprendizaje: el éxito de todos es el éxito de cada uno, y viceversa.

b) Respecto a los recursos/materiales, que han de compartir los estudiantes para completar una tarea (como en el método Jigsaw).

c) Respecto a los papeles de los miembros del grupo.

d) Respecto a la recompensa ante el éxito.

Así, un ejemplo de recompensa sería: a) si todos los miembros del grupo superan una prueba se concede un número de puntos extra; b) se evalúa al grupo, a cada individuo y a la colaboración puntuando el producto del grupo, los resultados individuales en una prueba y la superación de todos los miembros del grupo de esa misma prueba.

2) Considerable interacción (cara a cara) facilitadora del aprendizaje.

a) Proporcionar ayuda eficaz y efectiva.

b) Intercambiar recursos y materiales.

c) Dar respuestas para mejorar la ejecución de la tarea.

d) Estar motivado y ser motivador.

- e) Animar al esfuerzo.
- f) Discutir las distintas contribuciones con espíritu constructivo.
- g) Mantener un nivel moderado de excitación, ansiedad y stress.

3) Compromiso y evaluación individual junto a responsabilidad personal para conseguir los objetivos del grupo.

- a) Mantener un número de integrantes limitado.
- b) Proponer pruebas individuales (comparación interpersonal e intrapersonal).
- c) Seleccionar a estudiantes para que presenten su trabajo.
- d) Observar al grupo y el trabajo en equipo/participación individual.
- e) Asignar a un alumno la función de revisor.
- f) Promover la enseñanza entre iguales.

4) Uso frecuente de destrezas interpersonales y grupales.

- a) Conocerse y confiar los unos en los otros.
- b) Comunicarse con toda la precisión posible.
- c) Aceptarse y apoyarse mutuamente.
- d) Resolver los conflictos de forma constructiva.

5) Evaluación frecuente y regular del funcionamiento del grupo para mejorar la efectividad futura.

- a) Dar tiempo para la evaluación.
- b) Realizar actividades de evaluación (“haz un listado de cosas que el grupo ha hecho bien y de cosas que no ha hecho bien”).
- c) Enfatizar la respuesta positiva.
- d) Realizar observación en la clase mediante plantillas de observación.
- e) Tener celebraciones de grupo y de clase.

Por su parte, Pujolás (2004, p. 98) sostiene que la estructuración cooperativa del aprendizaje supone la organización de la clase de tal

manera que los alumnos tengan la oportunidad de cooperar (ayudarse los unos a los otros) para aprender mejor los contenidos escolares, y aprender al mismo tiempo a trabajar en equipo. También puede suponer, aunque no necesariamente, la aplicación puntual de una determinada técnica de aprendizaje cooperativo. Con todo, lo que sí requiere, sin ningún género y de edades, es la enseñanza sistemática de las habilidades sociales y del trabajo en equipo como condición indispensable para que los alumnos vayan aprendiendo esta manera diferente de trabajar y aprender y, además, aprendan mejor los otros contenidos que les queremos enseñar.

En consecuencia, el aprendizaje cooperativo se caracteriza por el tamaño y la composición del grupo, sus objetivos y “roles”, su funcionamiento, sus normas, y las destrezas sociales que lo crean, lo mantienen y lo mejoran. Además, el aprendizaje cooperativo entronca claramente con el paradigma interactivo y constructivista antes mencionado.

2.2.2.7 Desarrollo de competencias con el aprendizaje cooperativo

Según Gil, Alías y Montoya (2006), mediante el aprendizaje cooperativo se desarrollan diversas competencias en los estudiantes, básicamente con el trabajo de grupos de aprendizaje cooperativo:

- Desarrollar la habilidad de trabajar en equipo, al motivar la participación activa de todos los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- El pensamiento crítico y lógico al enfrentar al alumno con situaciones problemáticas.
- Búsqueda, selección, organización y valoración de información.
- Capacidad de razonamiento.

- Creatividad para descubrir la solución.
- Capacidad autocrítica o autoevaluación sobre su propio funcionamiento, lo que desarrolla la capacidad de detectar la necesidad de aprendizaje a lo largo de la vida.
- Aprendizaje autónomo.
- Habilidades de expresión oral y escrita, capacidad para la argumentación.
- Resolución de conflictos, aprender a negociar.
- Responsabilidad y honestidad.
- Iniciativa.
- Flexibilidad.
- Planificación del tiempo.
- Compromiso ético.
- Actitud de tolerancia, solidaridad, respeto a la diferencia, empatía.
- Asertividad en las relaciones.

2.2.2.8 Componentes del aprendizaje cooperativo

Según Arias, Cárdenas y Estupiñán (2005) existen cinco componentes que se deben incluir para que un grupo de aprendizaje sea verdaderamente cooperativo:

Interdependencia positiva. Esta existe cuando el estudiante percibe que está vinculado con sus compañeros en forma tal, que no le permite tener éxito a menos que ellos también lo tengan; por tanto, debe coordinar sus esfuerzos con los de sus compañeros de grupo para poder completar el trabajo que les corresponda y al hacerlo se maximiza el aprendizaje de todos los miembros.

Interacción promotora cara a cara. Donde los patrones de interacción y el intercambio verbal entre los estudiantes, promovidos por la

interdependencia positiva, son los que afectan los resultados de la educación. Para obtener una interacción cara a cara significativa, el tamaño de los grupos ha de ser pequeño.

Responsabilidad individual. Es la clave que asegura que todos los miembros del grupo se fortalezcan aprendiendo cooperativamente. Primero utilizando una estrategia en el grupo cooperativo y después ejecutándola solos, por sí mismos.

Destrezas de cooperación (interpersonales y de grupos pequeños). Éstas se deben enseñar, además de motivar a las personas para que las empleen en beneficio de la productividad del grupo cooperativo en que participan.

Procesamiento de grupo. Este se manifiesta cuando los estudiantes que conforman un grupo cooperativo discuten cómo están logrando sus metas y mantienen relaciones de trabajo afectivas. Puede definirse también como una reflexión en torno a lo ocurrido en una sesión de grupo. El propósito es aclarar y mejorar la afectividad con que los miembros contribuyeron con sus esfuerzos al logro de las metas del grupo.

En tanto, Arias, Cárdenas y Estupiñán (2005) al igual que para Johnson, Johnson y Holubec (2004) los esfuerzos cooperativos se materializan en la lucha de la participación directa y activa de los estudiantes por lograr un beneficio mutuo, de tal manera que todos los miembros del grupo se beneficien de los esfuerzos individuales de cada uno. Los miembros del grupo reconocen que tienen un destino común como lo es el maximizar el aprendizaje propio y el de los demás.

Pese a ello se pueden presentar barreras que impidan el aprendizaje de un grupo, esto puede evitarse cuando dicho grupo se estructura

cooperativamente de manera apropiada. Pues el aprendizaje cooperativo efectivo ocurre cuando se asegura que sus componentes principales estén estructurados dentro de cada lección cooperativa.

Para ello, el docente cuando trabaja con grupos de aprendizaje cooperativo, los observa, analiza los problemas que surgen del trabajo conjunto y da retroalimentación a cada grupo en cuanto a la forma cómo está funcionando.

Existen tres razones que justifican la intervención del docente en un grupo de aprendizaje cooperativo que está funcionando:

1. Para corregir malentendidos o interpretaciones equivocadas de las instrucciones propias de la tarea o la parte académica que están realizando.

2. Para corregir la ausencia, empleo incorrecto o utilización inadecuada de las destrezas de colaboración.

3. Para reforzar el empleo competente de las destrezas de colaboración.

De esto se desprende la importancia de la guía del docente en la organización del trabajo en cooperativos, quien tendrá que tomar decisiones que permitan desarrollar las actividades en el sentido deseado.

Se dan cuatro momentos básicos que Johnson, Johnson y Hulubec (2004) describen el rol del profesor en el trabajo en grupos cooperativos:

a. Planificar

- Especificar los objetivos académicos y de colaboración que se pretenden alcanzar.
- Decidir el tamaño del grupo.
- Asignar los estudiantes a un grupo siguiendo el criterio de heterogeneidad. Distribuir el espacio del aula adecuadamente.
- Elaborar el material para cada miembro del grupo. Asignar un rol a cada miembro del grupo.

b. Situar la actividad

- Explicar la tarea que se propone dejando clara la función de cada miembro del grupo.
- Poner de manifiesto la necesidad de que exista una interdependencia positiva (estableciendo objetivos comunes, facilitando materiales...).
- Clarificar la responsabilidad de cada miembro del grupo durante la realización del trabajo.
- Fomentar la cooperación entre los miembros del grupo.
- Especificar los criterios de evaluación que se utilizarán.
- Se aconseja más la evaluación en relación a un criterio que en relación a una norma.
- Enseñar las habilidades de colaboración que se proponen.

c. Durante la realización del trabajo en grupos cooperativos.

(Monitorear e intervenir)

- Organizar la interacción “cara a cara”.
- Favorecer la interacción y el intercambio verbal entre los estudiantes: pedir que resuman oralmente, que ofrezcan explicaciones a los compañeros.
- Controlar la comprensión y el cumplimiento de la demanda, ofrecer feedback.

- Sugerir procedimientos más adecuados para solventar un problema, plantear interrogantes que faciliten la toma de decisiones de los estudiantes y les permitan comprender cómo trabajar juntos de forma más efectiva.

d. Al finalizar el trabajo en grupos cooperativos

(Evaluar el proceso)

- Analizar el funcionamiento del grupo y cómo han utilizado las habilidades de colaboración. Esto es básico para ayudar a avanzar a los estudiantes.
- Evaluar el proceso conjuntamente.
- Valorar la adecuación de los procedimientos utilizados para resolver el problema por los diferentes subgrupos y tareas asignadas.
- Proporcionar conclusiones que resuman los principales aspectos del tema tratado y del proceso llevado a término.

Según Slavin (1999), los efectos académicos del aprendizaje cooperativo son tan importantes y tan positivos que algunos autores no han dudado en proponer estas técnicas cooperativas como solución a la profunda crisis que actualmente sufre la educación.

2.2.3 Comprensión lectora

2.2.3.1 Teorías de la comprensión lectora

En primer lugar es importantísimo saber qué significa leer y en especial comprender un texto. Esta premisa es fundamental para continuar reflexionando sobre cuál es el proceso que se sigue en la lectura, así como qué competencias y habilidades se manejan.

En la fuente teórica de toda actuación encontramos en los últimos cincuenta años tres teorías significativas pertinentes a la comprensión lectora:

- a) La lectura como conjunto de habilidades o transferencia de información.
- b) La lectura como proceso interactivo.
- c) La lectura como proceso transaccional.

1° La lectura como conjunto de habilidades o transferencia de información destacó hasta los años sesenta y supone el conocimiento de las palabras. A este primer estadio de comprensión le siguen la comprensión y la evaluación. La comprensión abarca lo dicho explícitamente y la inferencia o habilidad para entender lo implícito.

La evaluación se centra en valorar la calidad del texto, las ideas y el propósito del autor. Por tanto, el lector comprende un texto cuando puede extraer el significado dado en el texto, es decir, reconocer que el sentido del texto está en las palabras y oraciones que lo componen y que el papel del lector consiste en descubrirlo. La lectura entiende la comprensión asociada a la correcta oralización del texto. Si el estudiante lee bien, si puede decodificar el texto, lo entenderá. Sin embargo, se había visto que un alumno, después de haber decodificado el texto, analizada su estructura y habiéndolo valorado, seguía sin entender su significado.

2° La lectura como proceso interactivo. La revisión a esta teoría, provocada por los avances de la psicolingüística y el cognitivismo a finales de los años setenta, hizo desarrollar la visión de la lectura como proceso interactivo. Bajo esta percepción se pretende que el lector, utilizando sus conocimientos previos, interactúe con el texto y construya su significado. Se entiende la lectura como un proceso interactivo del lenguaje en el cual

los aprendientes integran sus conocimientos previos con la nueva información dada en el texto. Como se integra en los conocimientos previos del lector e influye en la comprensión la información del texto se explica por la teoría del esquema. Cuando alguien lee sobre una casa o ve imágenes de ella, agrega a cada experiencia su esquema de lo que es una casa y así aprovecha todo su pre conocimiento para dotarla de significado concreto. Esta información está en continuo desarrollo: cada nueva información ampliará y perfeccionará el esquema del lector.

La teoría del esquema proporciona una estructura dinámica que permite explicar algunos de los procesos de la comprensión de la lectura así como observarlos, planear su instrucción, proporcionar actividades prácticas y evaluarlos. La noción de esquema, cuyos antecedentes parten de Head (1926) y de Bartlett (1932) sólo se ha enfatizado desde mediados de la década del 70. La teoría del esquema se inserta, como un concepto adicional, dentro del modelo interactivo (Rumelhart, 1981) del proceso lector. Este modelo teórico plantea que la lectura implica, simultáneamente, el procesamiento de los distintos elementos textuales (proceso denominado de “abajo hacia arriba”) y la utilización de las experiencias y expectativas que el lector aporta al texto (proceso denominado de “arriba hacia abajo”).

En el contexto del modelo interactivo la teoría del esquema intenta explicar cómo se integra en nuestros cerebros, la información previa ya almacenada en la memoria de largo término con la nueva información o “data” que va entregando el texto.

3° La lectura como proceso transaccional. Esta entiende la lectura como proceso transaccional. Lo interesante aquí es que se indica la relación recíproca entre lector y texto. La lectura se convierte en la confluencia temporal del lector y texto. El significado del texto es mayor ya

que comprende la suma de los esquemas del lector y del texto mismo. Los lectores, aun compartiendo la misma cultura, crearán significados textuales semejantes pero también diferentes.

No se comprenderá de la misma forma un mismo texto. Por tanto, la interpretación del texto es fundamental porque forma parte de su significado. Esta última teoría, venida de la literatura, ofrece una flexibilidad enorme en cuanto a la comprensión, ya que atiende a la individualidad del lector y su forma de conocer el mundo y a la múltiple proyección de un texto. No siempre se va a entender un texto tal y como lo entiende el docente. El estudiante cobra así un papel más relevante y autónomo en su aprendizaje, que los docentes tenemos que respetar.

Si como docentes no podemos clarificar nuestros objetivos al enfrentarnos a un texto, de nada servirá después intentar trabajar una lectura con éxito. Estas teorías nos han de servir, por tanto, para ubicar y entender nuestra forma de proceder al tratar la lectura en la clase. De todos es sabido que en el proceso de lectura se dan tres momentos sustanciales:

a) El primero es anterior a la lectura. Los lectores no leemos porque sí. Así pues habrá que tener claro en toda clase para qué vamos a leer. Habrá que determinar los objetivos de la lectura: se lee para aprender, presentar un tema, practicar la lectura en voz alta, informarse, seguir instrucciones, revisar un escrito, comprender o simplemente se lee por placer. Entonces lo primero será descubrir el objetivo de la lectura a través de hipótesis y predicciones y la relación con el conocimiento previo del alumno. Con ello, se imbuye al alumno a seguir leyendo. Su curiosidad va a despertar su interés con lo cual él mismo va a saber también para qué va a leer. Va a poder constatar si lo pre-supuesto es verdadero o falso.

b) El segundo momento en el proceso de lectura se da durante la lectura misma. Una vez inmerso en el tema se pueden formular nuevas hipótesis y predicciones, hacer preguntas sobre lo leído, aclarar dudas sobre el texto, resumirlo, releer partes confusas, consultar el diccionario, pensar y esquematizar la comprensión. Todos estos pasos los hacemos inconscientemente en cuanto nos convertimos en lectores y dejamos de ser docentes. Entonces, ¿por qué influir en nuestro papel de docentes en el proceso natural de la lectura? Seguramente somos muchos los que al leer un pasaje que creemos previsible nos llevamos la gran sorpresa al descubrir que nuestra hipótesis no se cumple. ¡Qué desilusión pero qué gran acierto! La hipótesis, nuestro conocimiento previo del mundo está presente mientras leemos.

c) El tercer momento se da después de la lectura y aunque es un momento abierto a la propia recepción del texto, es cuando podemos hacer resúmenes para organizar la información, formular y responder preguntas, recontar y parafrasear, utilizar organizadores gráficos. Esta reflexión sobre el proceso de lectura es fundamental a la hora de formar lectores competentes. Hablamos en los últimos años de la autonomía del alumno como eje esencial de nuestra docencia y por eso debemos ofrecer estrategias o técnicas que acrecienten la competencia lectora de nuestros alumnos.

Claro está que hay muchos elementos que aprendieron en su lengua materna que podemos utilizar, pero no hay que olvidar que en ocasiones debemos hacerlos conscientes de lo que ya saben. Saben leer pero ¿saben cómo leer? Los lectores competentes utilizan el conocimiento previo, monitorizan su comprensión, corrigen los errores de comprensión ante una interpretación errónea, distinguen lo importante de lo superfluo, resumen la información, hacen inferencias constantemente y preguntan. Para ello, utilizan estrategias lectoras oportunas, por ejemplo, saben para

qué leen pero también qué tipo de información buscan, es decir, se marcan objetivos claros y se concentran en ellos; no leen palabra por palabra, sino frases enteras de las que extraen el significado; no se bloquean cuando no entienden algo, sino que intentan adivinar, hacer hipótesis y correr riesgos; utilizan la información que se les da: el título, los dibujos, diagramas, sus conocimientos previos; identifican conceptos clave y los relacionan entre sí y con sus conocimientos previos; utilizan distintas estrategias lectoras según el texto, la complejidad del tema y los conocimientos previos. Sus conocimientos previos, pilar central en la comprensión lectora.

2.2.3.2 La lectura

La palabra lectura se puede definir desde su etimología, en la que se hace referencia al latín “*legere*” que significa cosechar, recoger (Barrios, 1990). Pareciera que la acción de leer está siempre relacionada con la acción de recoger algo que está esperando ser recogido, pero que depende de quién realizará esta acción. Decir esto no da una idea completa del significado de la lectura. Lo que va a ser recogido es pasivo en un sentido, pero también en el contacto con este pasivo se generan nuevas acciones en el lector a partir de lo recogido. Por eso mismo, Pinzás (2001) afirma que la lectura es un proceso interactivo entre el lector y el texto, donde el lector se acerca al texto buscando comprender un mensaje y en ese proceso realiza otras acciones como predecir, anticipar y desarrollar expectativas con respecto a cuál va a ser el mensaje. Se puede afirmar entonces que la lectura es un proceso iniciado por el lector que sea próxima a un mensaje para decodificarlo, y que en este contacto se activan otras actividades cognitivas complementarias.

La lectura es una de las prácticas educativas de mayor presencia en la vida universitaria. Ésta debe ser sostenida, crítica y analítica de textos extensos y complejos por lo general vinculados al quehacer científico y casi todos con un alto grado de complejidad, debido, entre otras razones, a los conocimientos previos que demanda. De esta lectura, el estudiante debe dar cuenta con el fin de demostrar que ha adquirido un saber y traducirlo en respuestas parciales (Narvaja, Di Estefano y Pereira, 2005), plasmando lo aprendido en exámenes y trabajos escritos.

En tal sentido, la asimilación de contenidos dependerá de la comprensión lectora de los alumnos, definida como el conjunto de habilidades cognitivas que permiten al sujeto adquirir y exhibir una información obtenida a partir de la lectura del lenguaje impreso (Cabrera, Donoso y Marín, 1994). Una de las formas para verificar lo anterior es la evaluación de la comprensión lectora. La expresión de lo aprendido, en particular cuando se presentan exámenes, la calificación alcanzada, puede depender en gran medida de la acuciosidad con que el examinado lea el contenido e instrucciones de lo que se le solicita responder, tanto de manera evocativa como en la resolución de problemas; sin embargo, la mayoría de los errores cometidos por los educandos universitarios al responder un examen - este señalamiento puede extenderse a otros niveles educativos - se debe a que no comprendan lo que leen o a que no saben leer en forma crítica.

De acuerdo con Contreras (1999), existen dos instancias en este proceso: el conocimiento de la finalidad de la lectura (para qué se lee) y la autorregulación de la actividad cognitiva para lograr dicho objetivo (cómo se lee), por lo cual se requiere la intervención del docente para el acercamiento del alumno al texto (Macías y Maturano, 1999).

La lectura es una de las herramientas más importantes para lograr esta transformación, esta revolución que conduzca hacia una formación integral. Esto ha sido reconocido por diversos autores. Por ejemplo, Sardá *et al.* (2006), plantean la lectura como comprensión, utilización y reflexión sobre textos para alcanzar metas propias, desarrollar conocimiento y potencial propios y para participar en la sociedad. Los autores citados dicen que este es un trabajo que puede contribuir a la formación de ciudadanos que fundamenten científicamente sus actuaciones respecto de las temáticas socialmente relevantes, es decir, que adquieran el hábito de fundamentar, racional, rigurosa y críticamente, su toma de posición en tales cuestiones.

Por lo que, la lectura puede servir para que aquellos ciudadanos con formación científica o tecnológica desarrollen la práctica de sus respectivas disciplinas teniendo en cuenta los principios éticos, las cuestiones sociales y las necesidades humanas.

Según Da Silva y Almeida (1998), estar interesado en leer, y ser capaz de leer comprensiva y significativamente textos de ciencias o de divulgación científica es fundamental para participar en una sociedad en la que la ciencia misma avanza rápidamente. La institución educativa, entonces, debería promover el placer por la lectura de textos de divulgación científica, estimulando permanentemente la capacidad crítica del alumnado. Para Roca (2005), la tendencia en la escuela no ha ido en esta última dirección, ya que, ante la poca motivación y/o las dificultades del alumnado por leer textos científicos, se ha optado (siempre según este autor) por simplificar al máximo las demandas, proporcionándoles materiales muy simples y planteando preguntas sobre el texto que mayoritariamente sólo obligan a una lectura literal.

En ese sentido, la lectura de obras de divulgación científica puede ser pobre no sólo en la escuela o en el público en general, sino también en aquellas personas que se están formando en estudios universitarios de índole científico-tecnológica.

Para Márquez y Prat (2006), la lectura no es sólo uno de los recursos más utilizados durante la vida académica, sino que puede convertirse en el instrumento fundamental a partir del cual se puede seguir aprendiendo durante toda la vida. Esto resalta la importancia de continuar con las prácticas de lectura durante la formación universitaria.

2.2.3.3. Definición de comprensión lectora

Gutiérrez y Montes de Oca (2007), al referirse a la comprensión lectora, reconocen como un proceso interactivo de comunicación en el que se establece una relación entre el texto y el lector, quien al procesarlo como lenguaje e interiorizarlo, construye su propio significado. En este ámbito, la lectura se constituye en un proceso constructivo al reconocerse que el significado no es una propiedad del texto, sino que el lector lo construye mediante un proceso de transacción flexible en el que conforme va leyendo, le va otorgando sentido particular al texto según sus conocimientos y experiencias en un determinado contexto.

Desde esta perspectiva, el acto de leer se convierte en una capacidad compleja, superior y exclusiva del ser humano, en la que se comprometen todas sus facultades simultáneamente y que comporta una serie de procesos biológicos, psicológicos, afectivos y sociales que lo llevan a establecer una relación de significado particular con lo leído; de este modo, esta interacción lo lleva a una nueva adquisición cognoscitiva.

Meza de Vernet (2004) considera que una de las estrategias de lectura más renombrada en la literatura referida al tema, y con suficientes evidencias de efectividad en el mejoramiento de los procesos de comprensión, es la estrategia de identificación de la estructura del texto, considerada propia de lectores competentes. Dicha estrategia es básica para el proceso de comprensión.

En relación con los aspectos de la comprensión, Maturano, Solivares y Macías (2002) hacen referencia a que los textos expositivos son característicos de la mayoría de los textos de ciencias. Los alumnos de nivel universitario usan dichos textos para aprender y los docentes pretenden que éstos sepan leerlos aplicando estrategias cognitivas y meta cognitivas que les permitan concretar aprendizajes a través de ellos.

La comprensión lectora en la formación académica de los estudiantes universitarios se ha considerado como uno de los pilares fundamentales para la adquisición del conocimiento en sus procesos formativos. Muchos expertos han clasificado la lectura como un acto complejo cuya realización se facilita si se cuenta con una información previa acerca de su naturaleza, de sus fines, de sus condiciones deseables de ejecución; de las características que poseen los textos y de los valores que en ellos se expresan; o bien del conocimiento y uso de algunas técnicas recomendadas. CarrilloTorea (2007) considera que la lectura es, fundamentalmente, una experiencia personal cuya práctica, y sólo su práctica, garantiza el acercamiento asiduo de los lectores a los libros.

“Definimos la comprensión de un texto como un proceso cognitivo constructivo e intencionado en el que el lector elabora una

interpretación y una representación mental de los significados textuales, basándose tanto en la información del texto escrito como en sus conocimientos previos y de acuerdo con un objetivo de lectura acorde a sus propósitos y a las demandas del medio social (...). Este proceso se plasma en una representación mental construida progresivamente sobre la base de inferencias automáticas y fundamentales para establecer la coherencia de base y se continúa reelaborando como proceso de aprendizaje a partir del texto y de los conocimientos previos a través del cual se generan múltiples procesos inferenciales y se construyen conocimientos diversos de tipo relacional” (Parodi, 2009, p. 39).

En consecuencia, se considera la comprensión textual como un proceso cognitivo complejo, que se “materializa” en una representación del discurso escrito y que es resultado de mecanismos inferenciales, estrategias cognitivas y lingüísticas que el lector activa de un modo estratégico y en interacción tanto con el texto, el medio social y sus conocimientos previos. Adicionalmente, se puede observar que en esta concepción de la actividad comprensiva intervienen una diversidad de variables asociadas al lector (conocimientos previos, concepciones de mundo, estrategias lectoras, etc.), al contexto (entornos, contextos situacionales, niveles de escolaridad, entre otras) y variables directamente asociadas al texto, en tanto objeto de actividad comprensiva (tipos de textos, rasgos lingüísticos, estructura textual, etc.).

2.2.3.4 Dimensiones de la comprensión lectora

Las dimensiones de la comprensión lectora, en este caso, son asumidas por los niveles, bastante conocidos en la comunidad

académica: Nivel literal, nivel inferencial y nivel criterial. A continuación se definen cada uno de ellos.

Varios son los autores que han señalado distintos procesos de comprensión que intervienen en la lectura. Aquí se señalan los de Allende y Condemarín (2002, citado por Menacho, 2010) que, a su vez, se basan en la taxonomía de Barret y, se han utilizado en las distintas evaluaciones sobre comprensión lectora realizadas por el Ministerio de Educación tanto en el Nivel de Educación Primaria, como en el de Secundaria.

2.2.3.4.1. 1° Nivel literal

El primer nivel de la comprensión lectora es el de la comprensión literal. En él, el lector ha de hacer valer dos capacidades fundamentales: reconocer y recordar. En este nivel las preguntas serán dirigidas al:

- Reconocimiento, la localización y la identificación de elementos.
- Reconocimiento de detalles: nombres, personajes, tiempo (...)
- Reconocimiento de las ideas principales.
- Reconocimiento de las ideas secundarias.
- Reconocimiento de las relaciones causa-efecto.
- Reconocimiento de los rasgos de los personajes.
- Recuerdo de hechos, épocas, lugares (...)
- Recuerdo de detalles.
- Recuerdo de las ideas principales.
- Recuerdo de las ideas secundarias.
- Recuerdo de las relaciones causa - efecto.
- Recuerdo de los rasgos de los personajes.

Este nivel permite tanto una comprensión global como la obtención de información concreta. Para lograr una comprensión global, el lector debe extraer la esencia del texto, considerado como un conjunto. Para tal sentido, hay que tener en cuenta varias cuestiones importantes, como la necesidad de determinar la idea principal de un tema o identificar dicho tema. La localización de la información se realiza a partir del propio texto y de la información explícita contenida en él. Hay que identificar los elementos esenciales de un mensaje: personajes, tiempo, escenario, etc.

2.2.3.4.2. 2° Nivel inferencial

El nivel inferencial implica que el lector ha de unir al texto su experiencia personal y realizar conjeturas e hipótesis. Se espera que el lector utilizando la información que ofrece el autor encuentre aquello que no se explícita en el texto. El estudiante deberá apoyarse sustancialmente en su experiencia previa. Implica:

- La inferencia de detalles adicionales que el lector podría haber añadido.
- La inferencia de las ideas principales, por ejemplo, la inducción de un significado o enseñanza moral a partir de la idea principal.
- La inferencia de las ideas secundarias que permita determinar el orden en que deben estar si en el texto no aparecen ordenadas.

- La inferencia de los rasgos de los personajes o de características que no se formulan en el texto.

Este nivel permite como sugiere Sánchez (1993) la interpretación de un texto. Los textos contienen más información que la que aparece expresada explícitamente. El hacer deducciones supone hacer uso, durante la lectura, de información e ideas que no aparecen de forma explícita en el texto; depende, en mayor o menor medida, del conocimiento del mundo que tiene el lector.

2.2.3.4.3. 3° Nivel criterial o de juicio crítico

En el tercer nivel se busca que el lector evalúe contenidos y emita juicios a medida que lee. Se enseña al lector a distinguir las opiniones, hechos, suposiciones, prejuicios y la propaganda que pueden aparecer en el texto. Corresponde a la lectura crítica o juicio valorativo del lector y conlleva un:

- Juicio sobre la realidad.
- Juicio sobre la fantasía.
- Juicio de valores.

Este nivel permite la reflexión sobre el contenido del texto. Para ello, el lector necesita establecer una relación entre la información del texto y los conocimientos que ha obtenido de otras fuentes, y evaluar las afirmaciones del texto contrastándola con su propio conocimiento del mundo.

Además, permite realizar una reflexión sobre la forma del texto, ya que se requiere un distanciamiento por parte del lector, una consideración objetiva de éste, una evaluación crítica y una apreciación del impacto de ciertas características

textuales como la ironía, el humor, el doble sentido, etc. Las características que configuran la base de la obra del autor constituyen la parte esencial de este nivel de comprensión.

Nivel, que por la modalidad de la investigación no ha sido tomado en cuenta explícitamente, prefiriendo destacar el nivel inferencial que va más acorde, en primera instancia, con textos filosóficos y asume, de cierta manera, una perspectiva crítica.

2.2.3.5. El problema de la comprensión lectora

El problema de la comprensión lectora no es exclusivo de países sub desarrollados, lo es también de países con mayor desarrollo en el mundo.

Así, Amador y Alarcón (2003), a través de encuestas a estudiantes de la Universidad Autónoma del Estado de México, consideran que es evidente el bajo nivel de prácticas lectoras de los alumnos, lo cual tiene su raíz en la falta de hábito de la mayoría de ellos. Se trata de un ejercicio que debe arrancar de la infancia, de la educación primaria y del fomento a la lectura que se desarrolle en esos años.

Por tanto, la revisión de los programas de estudio debe hacerse desde esos primeros años de formación del estudiante; en ellos sería imprescindible incluir la práctica lectora en los salones de clase y la selección adecuada de textos para las distintas edades por las que se transita en la infancia.

Los análisis de situaciones de comprensión lectora, de habilidades de lectura, de construcción de ensayos y de otros documentos, así como

los ejercicios de verbalización de temas que previamente se han sugerido como lectura por parte de los docentes, han permitido encontrar serias deficiencias en estos aspectos, sobre todo en los estudiantes que ingresan a los programas universitarios. En la práctica docente es normal escuchar expresiones relacionadas con: “definitivamente estos muchachos no leen”, “no son capaces de construir un texto”, “parece que no leyeron nada”, “la Psicología requiere de mucha lectura y la gente no lee nada”, “los estudiantes se quejan porque los docentes de Derecho dejan mucha lectura”, “los docentes manifiestan que las lecturas dejadas como tarea no las están realizando”, etc.

De Zubiría (2001) sostiene cómo la lectura ocupa uno de los últimos lugares en la lista de las cosas que hacen felices a los ciudadanos, cómo el hablar de lectura puede parecer un contrasentido, no obstante las campañas institucionales de promoción a la lectura; leer es algo que no le gusta a la gente, a pesar de la publicidad que despliegan las editoriales monopólicas cuando publican sus bestseller, y leer tiene cada vez menos demanda. Leer es la llave de la puerta principal del conocimiento; aun con el auge de las computadoras, aun cuando digan que la multimedia reemplazará más temprano que tarde los libros, siempre habrá necesidad de leer. Posiblemente en el futuro leer no signifique decodificar los mismos signos que hoy conocemos, pero siempre existirá la lectura, como siempre existirá el pensamiento.

2.2.3.6. Procesos intervinientes en la comprensión lectora

En la comprensión lectora intervienen una serie de procesos de carácter perceptivo a través de los sentidos de la vista o a través del sentido del tacto, cuando se emplea el código Braille. Asimismo,

intervienen los procesos psicológicos básicos como los diferentes tipos de atención y la memoria fundamentalmente.

Para Vallés (2005), los procesos cognitivo-lingüísticos tienen un papel determinante en la comprensión lectora. El acceso al léxico le permite al lector recobrar la información semántica y sintáctica disponible en la memoria a largo plazo, y a través del acceso sintáctico se accede las relaciones estructurales entre las palabras que constituyen las frases, para obtener la información contenida en el mensaje escrito. A través de la interpretación semántica se accede a la comprensión, la cual se consigue mediante representaciones abstractas formadas por unidades proposicionales, siendo especialmente relevantes las inferencias que debe realizar el lector para comprender, relacionando elementos del texto, tales como proposiciones o frases, y se realizan para atribuir significados cuando no existe evidencia explícita de los mismos o se producen dudas.

2.2.3.6.1.1° Percepción

Según Gonzáles (2004), en la lectura y su comprensión intervienen procesos perceptivos que son los encargados de recabar la información textual para transmitir las a las estructuras corticales del cerebro que serán las encargadas de su posterior procesamiento. La recogida de información se realiza mediante los sentidos de la vista o mediante el sentido del tacto cuando el lector carece de visión y ha de emplear el código Braille (sistema puntiforme).

Así, en el proceso lector se produce una discriminación perceptiva de tipo visual o táctil (en el caso de los lectores ciegos) y de carácter auditivo-fonético. La conducta de discriminación consiste en seleccionar arbitrariamente

grafías/fonemas de entre un repertorio existente (abecedario) con el objeto de identificar y decodificar correctamente los grafemas/fonemas que eso escriben/leen y evitar así los errores de exactitud. Una correcta discriminación visual, táctil y auditivo fonética contribuirán a lograr una buena comprensión lectora.

2.2.3.6.2.2° La percepción visual

Intervienen los órganos de la vista mediante los movimientos oculares constituidos por las denominadas sácadas y fijaciones. Los movimientos sacádicos consisten en la realización de fijaciones y deslizamientos de la vista en las palabras del renglón que se está leyendo, de tal modo que la fijación y el deslizamiento, van asociados. Se producen brevísimas pausas en cada fijación, en la cual se produce la focalización visual para identificar periféricamente las letras, sílabas e incluso palabras de alrededor del punto de focalización. Estas fijaciones y deslizamientos visuales deben realizarse para que al ojo humano pueda percibir las palabras. Las fijaciones ocupan entre el 90 y el 95% del tiempo de lectura, siendo su duración media de unos 250 mil segundos que puede aumentar en función de la dificultad del texto (González, 2004, p. 18).

Cuando el lector pretende comprender el texto los movimientos sacadizos se realizan secuencialmente, es decir, renglón a renglón, aunque a veces pueden producirse regresiones al ejecutarse y auto detectarse errores de

adivinación (sustituciones). En el caso de la lectura denominada screaming, se realiza un barrido visual en zig-zag, de modo que no se sigue la linealidad del texto sino que se realizan fijaciones y deslizamientos visuales de modo arbitrario en función de la búsqueda visual de un dato determinado (una fecha, un dato numérico, una determinada palabra o expresión, etc.).

2.2.3.6.3.3° La percepción táctil

Cuando se carece de visión y se deben leer textos es necesario emplear un código peniforme, es decir, en relieve. Las personas ciegas y con escasa resto división que no pueden acceder a la información escrita mediante el sentido de la vista emplean el código Braille.

El acceso a la información y a la cultura a través de los medios convencionales (impresión, tinta, ordenador, etc.) se ve muy limitado para el colectivo de personas con ceguera. Actividades tan cotidianas como la lectura de un libro, de una revista, de una página web, etc., no serían posibles en muchos casos para estas personas si no dispusieran de un método alternativo de lectura y escritura como es el sistema Braille (ONCE, 2005). El Braille es un medio de lectura táctil, a través de la yema de los dedos, y de escritura, consistente en unos puntos en relieve organizados de forma parecida a los del dominó.

2.2.3.6.4. 4° Los procesos psicológicos básicos

Según Vallés (2005), los procesos cognitivos y sus operaciones involucradas en la comprensión lectora incluyen el

reconocimiento de las palabras y su asociación con conceptos almacenados en la memoria, el desarrollo de las ideas significativas, la extracción de conclusiones y la relación entre lo que se lee y lo que ya se sabe. Todo ello, se realiza concurrentemente para poder alcanzar la comprensión del texto y exige un procesamiento múltiple de la información; la lectura demanda prestar atención activa a muchas cosas al mismo tiempo para coordinar los procesos psicológicos que se dañen la aprehensión de los códigos escritos. Sin embargo, la capacidad humana de procesamiento es limitada, de acuerdo con la experiencia del lector. Cuando se da este desajuste entre la capacidad el lector y las demandas de la comprensión se produce un conflicto que se manifiesta en forma de dificultades de comprensión lectora. Los procesos psicológicos básicos que interviene en la comprensión lectora son los siguientes:

a) Atención selectiva

El lector debe focalizar su atención en el texto objeto de lectura y rechazar otros estímulos externos o internos que le puedan distraer. Ello supone un notable esfuerzo de control y de autorregulación de la atención.

b) Análisis secuencial

Constituye uno de los componentes del proceso mental de análisis-síntesis, mediante el cual el lector va realizando una lectura continuada (palabra tras palabra) y van concatenando los significados de cada una de ellas, para posteriormente dotar de significado mediante inferencias lingüísticas a la secuencia del texto leído, bien por frases, párrafos o tramos más extensos.

c) Síntesis

Mediante este proceso el lector recapitula, resume atribuye significado a determinadas unidades lingüísticas para que las palabras leídas se vertebran en una unidad coherente y con significado (comprensión del texto).

Para que el desarrollo de la comprensión lectora sea eficaz es necesario que los procesos cognitivos de análisis-síntesis se den de manera simultánea en el proceso lector, evitando así que un entrenamiento lector excesivamente sintético contribuya la aparición de errores de exactitud lectora, tales como omisiones, inversiones, sustituciones, etc.

Los procesos cognitivos de análisis-síntesis deben ser interactivos e influirse entre sí. Mientras se lee se está produciendo una percepción visual de las letras, se reconocen, se decodifican (correspondencia letra-sonido), se integran en las sílabas, en las palabras, éstas se integran en las frases y éstas a su vez en el párrafo. Ello implica también el reconocimiento de los patrones ortográficos, el conocimiento de sus significados, etc., y exige una interactividad sintético-analítica.

d) Memoria

Los distintos tipos de memoria existentes en cuanto a su modalidad temporal, mediata e inmediata (largo y corto plazo), son procesos subyacentes e intervinientes en el proceso de lectura y su comprensión, y lo hacen mediante rutinas de almacenamiento. En el caso de la memoria a largo plazo, al leerse van estableciendo vínculos de significados con otros conocimientos previamente adquiridos, con lo cual se van consolidando (construyendo) aprendizajes significativos

(Ausubel, Nova y Hanesian, 1983) sobre los esquemas cognitivos ya preexistentes en los archivos de la memoria a largo plazo del sujeto.

Siguiendo con Vallés (2005), en el caso de la memoria a corto plazo, se activa el mecanismo de asociación, secuenciación, linealidad recuerdo del texto, siguiendo la trayectoria o disposición lógica de la lectura estructurada a medida que se va leyendo. Con ello se produce un proceso continuo de memoria inmediata al ir asociando (evocando) los nuevos contenidos, acciones o escenas textuales que aparecen, con los respectivos personajes, temas, acciones u otros datos expresados en el texto. Todo este proceso de "ida y vuelta" de los dos tipos de memoria produce interconexiones significativas (comprensivas) entre las distintas partes integrantes de un texto leído, con el consiguiente beneficio en la comprensión lectora.

Desde el punto de vista funcional, la información procedente de la estimulación (aferencia visual icónica o táctil -escritura Braille-) captada por los mecanismos atencionales llega a la denominada Memoria Sensorial (MS), estructura cognitiva en la que se almacena durante brevísimo tiempo (milisegundos) y la Memoria de trabajo u operativa selecciona para almacenarla en la Memoria a Corto Plazo (MCP), almacén en donde permanece durante unos segundos, pasando al almacén de la Memoria a Largo Plazo (MLP) a través de un mecanismo de integración realizado por la Memoria de Trabajo. La evocación de los conocimientos previos existentes en el almacén MLP también es realizada por la MT, que los proyecta sobre el contenido del texto que se intenta comprender, realizando las correspondientes inferencias y, como consecuencia de la

comprensión parcial que el lector va realizando, es también la MT quien se encarga de depositarle producto comprensivo de modo organizado en campo. Este proceso interactivo o de integración entre la MCP y la MLP realizada por la MT es constante durante el proceso de lectura.

2.2.3.6.5. 5° Los procesos cognitivo-lingüísticos

En la lectura de textos intervienen procesos cognitivo-lingüísticos complejos que permiten acceder así significado y extraer la información necesaria para su comprensión. Estos procesos son los siguientes:

a) Acceso al léxico

Cuando ya se ha obtenido la información a través de los sentidos de la vista o del tacto es necesario recobrar la información semántica y sintáctica disponible en la memoria a largo plazo. La palabra identificada visualmente debe corresponderse con el conocimiento que de ella existe en el correspondiente almacén léxico. Este almacén ha recibido diversos nombres, entre ellos, archivo mental, léxico mental, diccionario interior, lexicón interno, vocabulario básico personal, etc. La nota común a todas estas denominaciones es la existencia de unas bases neuroanatomías, neurofisiológicas y neuroquímicas que constituyen el soporte orgánico del conocimiento de las palabras ya establecido en el cerebro.

Desde el punto de vista lingüístico, cada palabra tiene, o debe tener, un concepto asociado a ella, así como sus posibles

significados, sus propiedades, sus características sintácticas y las funciones relacionales con otras palabras. En esencia, en cada registro en el "almacén léxico" se encuentra toda aquella información disponible acerca de la palabra que se ha registrado, y está organizada en función de criterios como: a) Pragmático y funcional: Frecuencia de uso de las palabras; b) Semántico: Significado; c) Morfológico: Estructura silábica.

Estos criterios no son jerárquicos sino que prevalecen unos sobre otros en función del propósito u objetivo lector. El acceso a este lexicón o almacén léxico se realiza de forma casi inmediata en el caso de las palabras que son conocidas y son leídas por la ruta visual, léxica u ortográfica. Existen algunos indicadores gráficos que activan el acceso al significado de la palabra, como es el caso de la primera letra y la última así como el silueteo o contorno de la palabra. Un ejemplo de ello lo encontramos en la lexicalización que se produce en textos cuyas palabras tienen el orden de sus letras cambiado y forman pseudo palabras.

b) Análisis sintáctico

Después de acceder al léxico, se accede a las relaciones estructurales entre las palabras que constituyen las frases, para obtener la información contenida en el mensaje escrito. Las diferentes estructuras gramaticales están sintácticamente relacionadas y dicha organización permite, a través de la secuencia de palabras, obtener información del conjunto de proposiciones o frases. Este acceso a la sintaxis se realiza de acuerdo con estos pasos:

1. Identificación de señales lingüísticas: Orden de la frase, estructura de la palabra (nombre, verbo, adjetivo, adverbio, preposición, artículo), su función sintáctica (sujeto predicado, modificador, núcleo...), prefijos y sufijos, articulación fonética, etc. La conjunción de todas estas señales lingüísticas está orientada a una sola interpretación o unidad global de significado.

2. Acceso sintáctico inmediato: El análisis de las señales lingüísticas se realiza de modo simultáneo o casi inmediato a la lectura de cada palabra. Los errores de rectificación e inmediata corrección que se producen en la lectura constituyen una prueba de ello (De Vega et al., 1990).

3. Memoria de trabajo: El almacén de interpretaciones sintácticas ambiguas (González Fernández, 2004, p. 21) condiciona la integración del sentido del texto que se lee. Estas capacidades diferenciales en el lector para procesar textos sintácticamente más complejos en cuanto a su naturaleza y a su uso. A mayor capacidad aumenta la comprensión lectora.

c) Interpretación semántica

El objetivo final de la lectura del texto es su comprensión, aunque en los primeros momentos haya que pasar por el acceso léxico por el análisis sintáctico. Después de estas dos fases debe producirse la representación de la información expresada en el texto, es decir, debe producirse la comprensión, la cual se consigue mediante representaciones abstractas formadas por unidades proposicionales en las que se han analizado, en el caso de textos narrativos, los

personajes y sus roles, laxaciones y estados y las circunstancias como el lugar y el tiempo.

En el proceso de interpretación semántica se producen inferencias, es decir, procesos cognitivos mediante los cuales el lector obtiene información nueva del texto basándose en la interpretación de la lectura y de acuerdo con el contexto. Este proceso inferencia se da en el mismo momento de la lectura y también al término de la misma.

Mientras se va leyendo se producen evocaciones, se verbalizan encubiertamente pensamientos, serializan regresiones, se accede al almacén de significados, etc. Al término de la lectura también se producen evocaciones, verificaciones y contestaciones sobre cuestiones interpretativas de la lectura.

Estas inferencias tienen la finalidad de establecer relaciones entre elementos de las proposiciones orases y se realizan para atribuir significados cuando no existe evidencia explícita de los mismos o reproducen dudas. Mediante la realización de inferencias el lector pretende añadir información al texto para que tenga mayor sentido y le permita una mejor comprensión. Estas inferencias pueden alcanzar diferentes niveles de elaboración en función de la capacidad cognitiva (imaginación, motivación por el tema de la lectura, memoria, abstracción, generalización, etc.) del lector. Los conocimientos previos disponibles son determinantes para que la inferencia elaborada sea de mayor o menor complejidad. El proceso de elaboración de estas inferencias ha sido ampliamente tratado por García Madruga et al. (1999) y por McKoon y Ratcliff (1998), entre otros autores.

2.2.3.6.6° Los procesos afectivos

La comprensión lectora, como cualquier otra actividad humana no está exenta de valoración emocional. En el proceso lector intervienen otros factores que tienen un componente emocional o afectivo. Se trata de los estados de ánimo, emociones, sentimientos y demás fenomenología afectiva que la lectura produce en el alumno.

En ese sentido, los estados de ánimo producidos por el hecho de leer pueden ser positivos o negativos, en función de la valoración que el filtro del significado (Smith Lazarus, 1993) atribuya a la experiencia de leer y reproducirá una determinada emoción, estado desánimo o sentimiento, cuya intensidad será variable en función de las metas o propósitos del lector, de sus intereses personales y de las creencias sustentadas por su sistema de creencias (Orón, Clore y Collins, 1998). Así por ejemplo, si la lectura en sí misma, le resulta un acto placentero para el lector experimentará un estado de ánimo positivo, favorable y que, en los casos de mayor implicación y disfrute venido en denominarse como un *fluir* (Csikszentmihalyi, 1998) y que se define como un estado demental y emocional con sensación de gran bienestar y satisfacción que permite una mejor realización de las tareas habituales, se pierde la noción del tiempo y dirige toda la atención a la actividad en sí misma, en este caso la lectura.

2.2.3.7 Aprendizaje cooperativo y comprensión lectora

Una de las prácticas que se debería realizar dentro de las aulas para desarrollar la comprensión lectora puede ser la creación de contextos

de lectura compartida con los estudiantes. Ya que la comprensión es la finalidad a la que toda actividad lectora aspira.

Según Díaz-Barriga y Hernández (2006) dichos contextos pueden ser muy variados y van de aquellos donde el docente participa con el grupo total, hasta aquellos en los que se anima a participar a los alumnos en situaciones de pequeños grupos (aprendizaje cooperativo o colaboración entre iguales).

A través de estas experiencias los alumnos contarán con ocasiones propias para aprender incidentalmente distintas estrategias específicas y de regulación metacognitivas; igualmente podrán discutir y debatir con sus pares sobre el contenido de los textos y probablemente garantizar un contexto de apoyo motivacional altamente positivo. Contribuyendo éstas a que se vean a sí mismos como intérpretes, constructores de significados interesantes, exploradores de textos.

Para García, Rigas y Canizales (citados por Santiago, 2001) el estudiante al interactuar en un contexto y con el texto, activa su repertorio de estrategias de comprensión como lo es la activación del conocimiento previo, determinación del significado de las palabras, establecimiento de diferencias a partir de un texto y la utilización de la estructura del mismo para localizar la información. En este sentido, la comprensión de textos se considera una actividad constructiva, ya que el lector trata de edificar una representación fidedigna a partir de los significados sugeridos por el texto; donde la construcción de esta representación es el resultado de un proceso interactivo en el que intervienen, tanto las características del texto, como los distintos tipos de conocimiento del sujeto.

2.3. Definición de Términos

Aprendizaje: es el proceso a través del cual se adquieren o modifican habilidades, destrezas, conocimientos, conductas o valores como resultado del estudio, la experiencia, la instrucción, el razonamiento y la observación.

Aprendizaje Cooperativo: es un enfoque que trata de organizar las actividades dentro del aula para convertirlas en una experiencia social y académica de aprendizaje. Los estudiantes trabajan en grupo para realizar las tareas de manera colectiva.

Comprensión: es el proceso de elaborar el significado por la vía de aprender las ideas relevantes de un texto y relacionarlas con las popadas y/o conceptos que ya tienen un significado para el lector.

Comprensión Inferencial: Es el proceso que tiene como propósito profundizar en la comprensión e interpretación de un texto mediante la formulación de inferencias por parte del lector que contribuyan a darle sentido lógico y coherencia al escrito, cada lector puede hacer inferencias diferentes, por tal razón la comprensión inferencial de la lectura.

Comprensión Lectora: es la capacidad para entender lo que se lee, tanto en referencia al significado de las palabras que forman un texto, como con respecto a la comprensión global del texto mismo.

Comprensión Literal: es el proceso que tiene como propósito extraer toda la información que el autor ha expresado de manera directa y explícita en un texto.

Estrategias: es un conjunto de acciones planificadas sistemáticamente en el tiempo que se llevan a cabo para lograr un determinado fin o misión.

Gestión interna de equipo: Los miembros del equipo coordinan y planifican sus actividades de manera organizada y concertada a través de planes y rutinas, como también, a través de la división de funciones para alcanzar la meta común de equipo. Esto implica que cada miembro despliegue acciones para estimular un

funcionamiento efectivo del equipo, como la toma de decisiones, la gestión del tiempo, la superación de problemas, el liderazgo y la regulación de turnos de trabajo.

Interacción estimuladora: Los miembros de un grupo trabajan juntos en una tarea en la que se promueva el éxito de los demás, se compartan los recursos existentes, se ayuden, respalden y alienten unos a otros.

Interdependencia positiva: Es el corazón del aprendizaje colaborativo. Los estudiantes deben de creer que están ligados con otros de una forma que uno no puede tener éxito a menos que los otros miembros del equipo también tengan éxito. Los estudiantes deben de trabajar juntos para completar el trabajo.

Responsabilidad individual y de equipo: El trabajo individual es el elemento básico para la construcción del conocimiento, por lo tanto, no rivaliza con el trabajo en grupo, por el contrario, aquello que el estudiante realiza en grupo puede y debe dar cuenta en forma individual. El objetivo del trabajo colectivo es fortalecer a cada miembro del grupo para luego desempeñarse mejor como individuo.

Textos: es una composición de signos codificado en un sistema de escritura (como un alfabeto) que forma una unidad de sentido . Su tamaño puede ser variable.

Textos filosóficos: es todo aquel que modifica notablemente la forma de ver la vida, la filosofía, también es todo aquel que está escrito por un iluminado, aunque no se concuerde con él.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

3.1. Formulación de las hipótesis

La hipótesis se fundamenta en el sentido que el aprendizaje cooperativo, por su naturaleza de trabajo en equipo y de cooperación entre los miembros que conforman los grupos de trabajo, va a constituir un factor para mejorar el aprendizaje, en este caso la comprensión lectora de artículos filosóficos en estudiantes universitarios.

Al respecto, Casal (2008) reporta que el aprendizaje cooperativo en el aula conllevan cambio en la educación, haciéndola más semejante al aprendizaje en sociedad. Las técnicas de aprendizaje cooperativo promueven una motivación mayor, colaborando en el desarrollo de estrategias de aprendizaje en alumnos de cualquier área o contexto educativo. Los motivos de este aumento en la motivación y el rendimiento del alumnado pueden encontrarse en las estrategias de colaboración y la distribución de roles y tareas que son característicos del aprendizaje cooperativo, lo cual facilita a los estudiantes la oportunidad de socializar y de establecer relaciones constructivas en un contexto real.

Según la misma fuente, mediante las técnicas de aprendizaje cooperativo se pretende conseguir una interdependencia positiva, es decir, los alumnos se apoyan en lugar de competir entre sí. Esto implica que si un estudiante

necesita ayuda encuentra en la clase posibles tutores que están dispuestos a enseñarle lo que no ha comprendido. El aprendizaje cooperativo estimula, además, la responsabilidad individual. Cada miembro es responsable no sólo del producto global del grupo sino de su contribución individual. Del mismo modo, existe una participación equitativa entre todos los miembros de los grupos. Las actividades diseñadas bajo el enfoque del aprendizaje cooperativo intentan evitar que uno o varios alumnos impongan su criterio, dando a todos ellos la posibilidad de participar. Por último, la interacción simultánea que reproduce en el aula permite que el tiempo en el que los alumnos participan activamente aumente al mismo tiempo que disminuye el tiempo de participación del profesor. Asimismo, se aumenta la confianza del alumnado en sí mismo, al no tener que participar delante de toda una clase, sino que ahora el auditorio es más reducido y abre nuevas alternativas metodológicas-pedagógicas.

En ese sentido, para la presente investigación se asume la existencia de una relación entre el aprendizaje cooperativo y la comprensión de textos filosóficos de estudiantes de filosofía de la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios, año 2012.

3.1.1 Hipótesis general

H_a : Existe una relación significativa entre el aprendizaje cooperativo y la comprensión lectora de textos filosóficos en estudiantes de Filosofía de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios, año 2012.

H_0 : No existe relación significativa entre el aprendizaje cooperativo y la comprensión lectora de textos filosóficos en estudiantes de Filosofía de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios, año 2012.

3.1.2 Hipótesis específicas

H₁: La interdependencia positiva se relaciona significativamente con la comprensión lectora de textos filosóficos en estudiantes de Filosofía de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios, año 2012.

H₀: La interdependencia positiva no se relaciona significativamente con la comprensión lectora de textos filosóficos en estudiantes de Filosofía de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios, año 2012.

H₂: Existe una relación directa y significativa entre la responsabilidad individual y de equipo y la comprensión lectora de textos filosóficos en estudiantes de Filosofía de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios, año 2012.

H₀: No existe relación significativa entre la responsabilidad individual y de equipo y la comprensión lectora de textos filosóficos en estudiantes de Filosofía de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios, año 2012.

H₃: Existe una relación significativa entre la interacción estimuladora y de equipo y la comprensión lectora de textos filosóficos en estudiantes de Filosofía de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios, año 2012.

H₀: No existe relación significativa entre la interacción estimuladora y de equipo y la comprensión lectora de textos filosóficos en estudiantes de Filosofía de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios, año 2012.

H₄: Existe una relación significativa entre la gestión interna de equipo y la comprensión lectora de textos filosóficos en estudiantes de Filosofía de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios, año 2012.

H₀: No existe una relación significativa entre la gestión interna de equipo y la comprensión lectora de textos filosóficos en estudiantes de Filosofía de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios, año 2012.

3.2. Identificación y clasificación de variables

3.2.1 Variable X: ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE COOPERATIVO

- | | |
|---|--------------|
| a) Por su naturaleza | Pasiva |
| b) Por el método de estudio | Cuantitativa |
| c) Por la posesión de la característica | Continua |

3.2.2 Variable Y: COMPRENSIÓN LECTORA CON TEXTOS FILOSÓFICOS

- | | |
|---|--------------|
| a) Por su naturaleza | Pasiva |
| b) Por el método de estudio | Cuantitativa |
| c) Por la posesión de la característica | Continua |

3.3. Operacionalización de variables

VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES	ÍTEMS
X: Estrategias de aprendizaje cooperativo	X ₁ : Interdependencia positiva	Metas del equipo de trabajo Presentación de resultados del trabajo Tareas como meta de trabajo. Compromiso del trabajo personal	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7

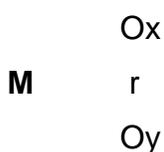
	<p>X₂: Responsabilidad individual y de equipo</p> <p>X₃: Interacción estimuladora</p> <p>X₄: Gestión interna de equipo</p>	<p>Visión en conjunto Cumplimiento eficaz del trabajo.</p> <p>Integración de trabajo individual al del equipo Realización de tareas de los miembros Promoción del rendimiento Apoyo al rendimiento Responsabilidad en el cumplimiento</p> <p>Estimulación a la continuación del trabajo Reconocimiento a la participación Ayuda al desarrollo de tareas Estimulación positiva a la actividad Intervención en discusiones ventajosas Identificación con el equipo Reconocimiento de un todo como equipo</p> <p>Expresión de muestras de afecto Compartimiento de información</p> <p>Planeamiento de fórmulas organizativas División de roles y tareas Gestión y control del tiempo Solución de problemas y dilemas Propuestas de mejora Consenso en opiniones Intercambio de experiencias personales Liderazgo y decisiones conjuntas Expresiones de cortesía y afecto</p>	<p>8, 9, 10, 11, 12</p> <p>13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23</p> <p>24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41</p>
Y: Comprensión	Y ₁ : Comprensión literal	<ul style="list-style-type: none"> Idea principal 	1, 11, 25 2, 21, 30

lectora de textos filosóficos	Y ₂ : comprensión inferencial	<ul style="list-style-type: none"> • Título • Distinguir entre información relevante e información secundaria. • Saber encontrar la idea principal. • Identificar relaciones causa-efecto. • Reconocer las secuencias de una acción. • Identificar los elementos de una comparación. • Identificar analogías. • Predecir resultados. • Inferir el significado de palabras desconocidas. • Inferir efectos previsible a ciertas causas. • Inferir secuencias lógicas. 	<p>3, 4, 31</p> <p>5, 13, 24, 32</p> <p>14, 33</p> <p>15, 34 22</p> <p>12, 23</p> <p>6, 16, 26, 35</p> <p>7, 17, 18, 27, 36</p> <p>8, 9, 19, 28, 37 10, 20, 29, 39, 40</p>
-------------------------------	--	---	--

3.4. Tipificación de la investigación

La investigación corresponde al tipo básico, en razón que los resultados van a enriquecer el conocimiento científico y no será aplicado de inmediato en la solución del problema; asimismo va a llenar vacíos teóricos respecto a la relación entre el aprendizaje cooperativo y la comprensión lectora de textos filosóficos en estudiantes de Filosofía de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios. Pertenece al nivel descriptivo, con diseño correlacional, en razón que describe la relación entre las dos variables educativas.

El diagrama de investigación que asume es el siguiente:



Donde:

M es la muestra de investigación

Ox es la observación de la variable: Aprendizaje cooperativo

Oy es la observación de la variable: Comprensión lectora de textos filosóficos

R es el grado de relación entre ambas variables

3.5. Estrategia para la prueba de hipótesis

Los datos obtenidos en el trabajo de campo han sido tabulados, analizados e interpretados con ayuda del software estadístico SPSS, versión 20, mediante el cual se construyen tablas de frecuencias, gráficos (estadística descriptiva).

La prueba de hipótesis, en el presente trabajo de investigación, se realiza con el estadígrafo Rho de Spearman (estadística inferencial), por tratarse de variables cualitativas, en el sentido que ambas variables presentan niveles de cualificación (bajo – medio – alto). La prueba de hipótesis se efectúa tanto para la general, como para las específicas.

3.6. Población y muestra

3.6.1 Población

La población de estudio estuvo conformada por la totalidad de estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios.

Tabla 1: Tamaño de Población

Especialidad	II Ciclo	TOTAL Estudiantes
Primaria e	35	154

Informática		
Inicial y especial	60	
Matemática y computación	59	
Derecho	202	202
Enfermería	105	105
TOTAL	85	461

Fuente: **Elaboración propia del investigador**

3.6.2. Muestra

La muestra fue elegida de manera intencional y está conformada por 85 estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios, elegida de forma intencional no probabilística.

Tabla 2: Tamaño de muestra

Especialidad	TOTAL Estudiantes
Educación: Primaria e Informática Inicial y especial Matemática y computación	35
Derecho	30
Enfermería	20
TOTAL	85

Fuente: **Elaboración propia del investigador**

3.7. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Para medir la primera variable: Estrategias de aprendizaje cooperativo se ha aplicado la técnica de la encuesta. Como instrumento, un cuestionario, dirigido a los estudiantes de la asignatura de Filosofía de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios.

Para medir la segunda variable: comprensión de textos filosóficos se aplicó la técnica de la evaluación. Como instrumento una prueba de comprensión lectora, compuesta por cuatro textos filosóficos para estudiantes universitarios.

Ficha técnica:

Título: Instrumento para medir el aprendizaje cooperativo en estudiantes universitarios.

Autor: Manuel Felipe Guevara Duarez

Año: 2012

Procedencia: Puerto Maldonado (Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios)

Descripción: El instrumento mide el aprendizaje cooperativo entre estudiantes de la asignatura de filosofía de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios. Consta de 40 ítems, distribuidos en cuatro dimensiones: Interdependencia positiva (7 ítems), Responsabilidad individual y de equipo (5 ítems), Interacción estimuladora (11 ítems) y gestión interna de equipo (17 ítems).

Escala: se emplea la siguiente escala:

1 = Nunca

2 = Casi nunca

3 = Casi siempre

4 = Siempre

Aplicación: individual y/o colectivo

Tiempo de aplicación: promedio 20 minutos

Validez: el instrumento ha sido validado mediante juicio de expertos (dos jueces) quienes valoraron al instrumento como “muy bueno”, lo que indica que el reactivo es válido para determinar la comprensión de textos filosóficos en estudiantes universitarios.

Confiabilidad: La confiabilidad del instrumento que mide el aprendizaje cooperativo en estudiantes universitarios arroja un alfa de Cronbach de 0,882 la misma que está muy cerca a uno, lo que indica que el instrumento es altamente confiable.

Estadísticos de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
0,882	40

Ficha técnica:

Título: Instrumento para medir la comprensión lectora de textos filosóficos en universitarios.

Autor: Manuel Felipe Guevara Duárez

Año: 2012

Procedencia: Puerto Maldonado (Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios)

Descripción: El instrumento de comprensión lectora de textos filosóficos consta de un total de cuatro textos, cada uno de ellos con preguntas de tipo literal e inferencial. La dimensión Literal mide los indicadores: idea principal, título, información relevante, información secundaria, relaciones de causa-efecto, elementos de una comparación e identificación de analogías. La dimensión Inferencial mide: predecir resultados, inferir el significado de palabras desconocidas, inferir efectos previsibles a ciertas causas, inferir secuencias lógicas. Emplea la escala dicotómica: bien – mal.

Aplicación: individual y/o colectivo

Tiempo de aplicación: promedio 45 minutos

Validez: el instrumento ha sido validado mediante juicio de expertos (dos jueces) quienes valoraron al instrumento como “muy bueno”, lo que indica que el reactivo es válido para determinar la comprensión de textos filosóficos en estudiantes universitarios.

Confiabilidad: La confiabilidad que presenta el instrumento, observado a través del alfa de Cronbach, es de 0,839 lo que indica que dicho instrumento es altamente confiable.

Estadísticos de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
0,839	40

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1 Presentación, análisis e interpretación de los datos

Los datos han sido analizados con el software estadístico SPSS en su versión 20°. Mediante el cual se elaboraron tablas de frecuencias y se representan mediante figuras o gráficos. Los datos, en un primer momento, son analizados por dimensiones y, posteriormente, por variables.

La primera variable: Aprendizaje cooperativo, consta de cuatro dimensiones: interdependencia positiva, responsabilidad individual y de equipo, interacción estimuladora y gestión interna de equipo. La segunda dimensión: comprensión lectora de textos filosóficos, consta de dos dimensiones: comprensión literal y comprensión inferencial.

Se establece niveles de cualificación para cada variable: alto – medio – bajo, de acuerdo a las puntuaciones por el número de ítems y por el índice de la escala respectiva.

4.1.1 Resultados de la variable: Estrategias de aprendizaje cooperativo

Tabla 3: Interdependencia positiva

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Niveles				
Nivel bajo	1	1,2	1,2	1,2
Nivel medio	32	37,6	37,6	38,8
Nivel alto	52	61,2	61,2	100,0
Total	85	100,0	100,0	

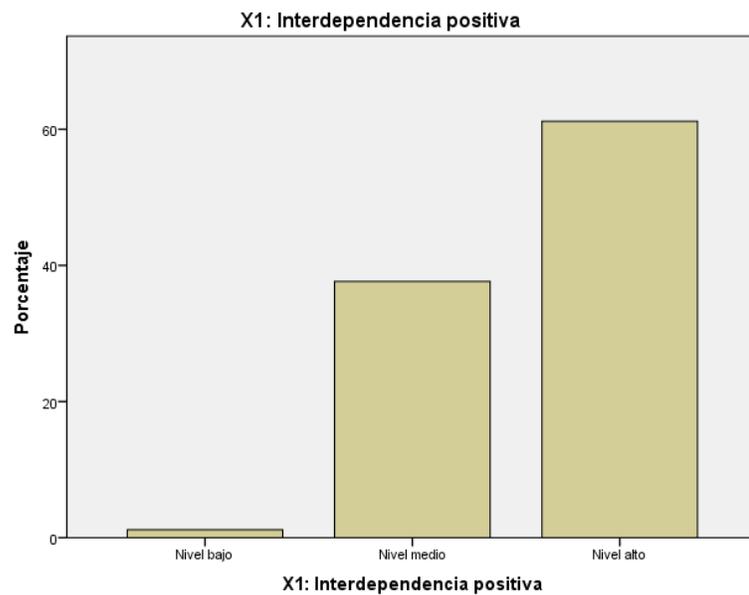


Figura 1: Interdependencia positiva

INTERPRETACIÓN:

Los resultados de la investigación reportan que los estudiantes emplean estrategias de aprendizaje cooperativo, en la dimensión interdependencia positiva, en un nivel alto el 61,2%, seguido del 37,6% en el nivel medio. Solo el 1,2% lo hace en un nivel bajo. Es decir, la mayoría de estudiantes hace uso de la interdependencia positiva al participar del aprendizaje cooperativo en las clases universitarias.

Tabla 4: Responsabilidad individual y de equipo

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Niveles				
Nivel bajo	1	1,2	1,2	1,2
Nivel medio	39	45,9	45,9	47,1
Nivel alto	45	52,9	52,9	100,0
Total	85	100,0	100,0	

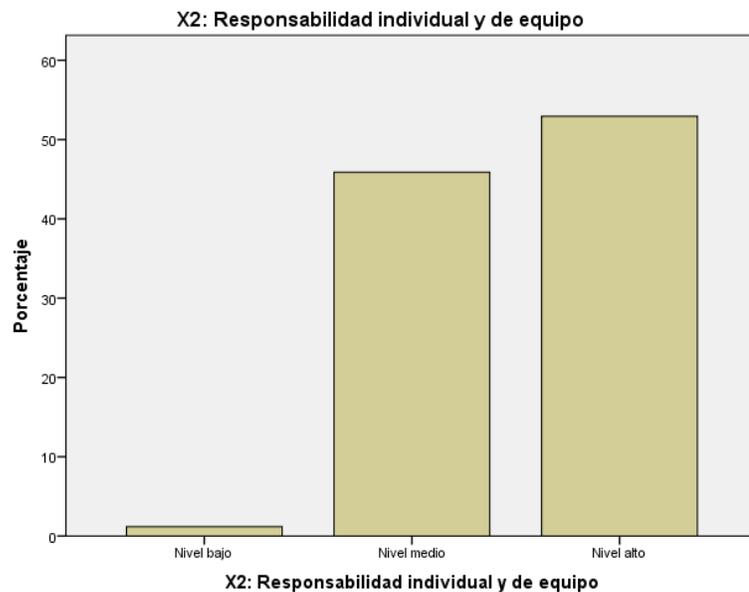


Figura 2: Responsabilidad individual y de equipo

INTERPRETACIÓN:

Los datos que se observan en la tabla de frecuencias 2 dan cuenta que el 52,9% de los estudiantes universitarios se ubica en el nivel alto en cuanto a responsabilidad individual y de equipo. El 45,9% se halla en el nivel medio y solo el 1,2% en el nivel bajo. Es decir, la mitad de los estudiantes no aplica de manera óptima la responsabilidad individual y de equipo en el aprendizaje cooperativo en las aulas universitarias.

Tabla 5: Interacción estimuladora

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Niveles				
Nivel bajo	2	2,4	2,4	2,4
Nivel medio	27	31,8	31,8	34,1
Nivel alto	56	65,9	65,9	100,0
Total	85	100,0	100,0	

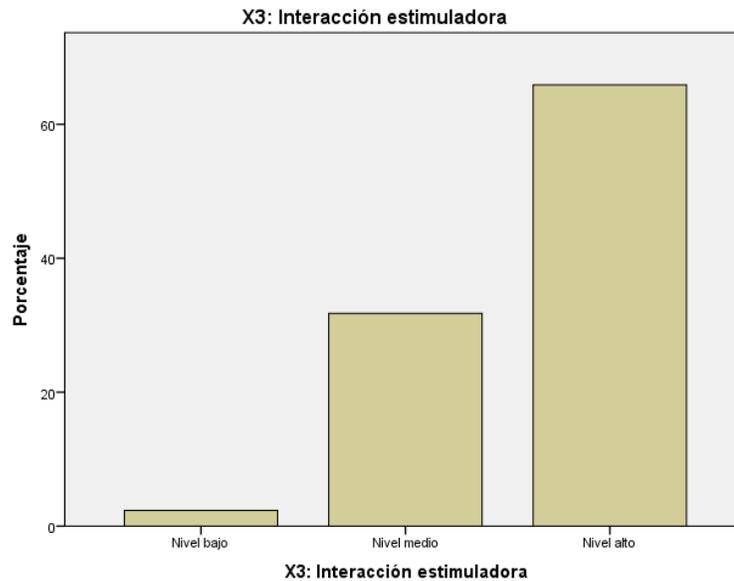


Figura 3: Interacción estimuladora

INTERPRETACIÓN:

En cuanto a la dimensión: Interacción estimuladora, de la variable aprendizaje cooperativo, los resultados de la investigación reportan que el 65,9% de los estudiantes aplican, en un nivel alto, la interacción estimuladora; el 31,8% lo hace en un nivel medio y solo el 2,4% en el nivel bajo. Esto significa que la mayoría de los estudiantes son partícipes de la interacción estimuladora en el aprendizaje cooperativo.

Tabla 6: Gestión interna de equipo

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Niveles				
Nivel bajo	1	1,2	1,2	1,2
Nivel medio	24	28,2	28,2	29,4
Nivel alto	60	70,6	70,6	100,0
Total	85	100,0	100,0	

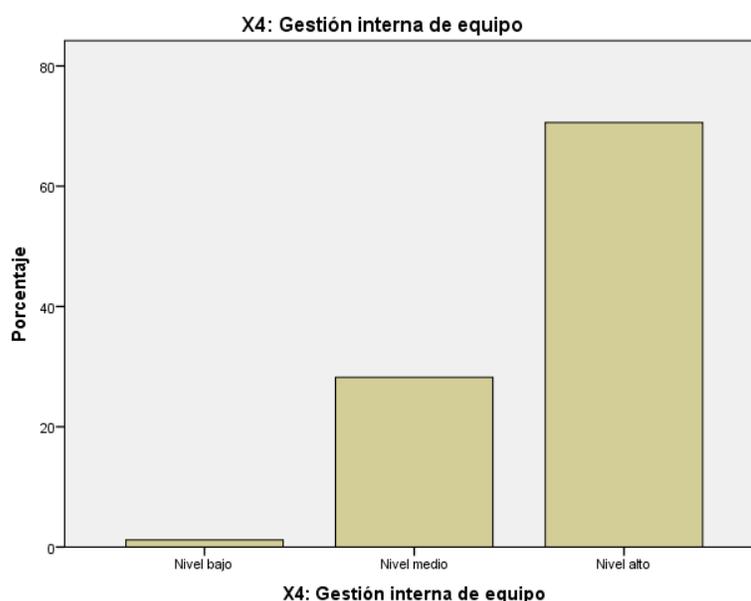


Figura 4: Gestión interna de equipo

INTERPRETACIÓN:

Los resultados de la investigación reportan que el 70,6% de los estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios es partícipe de la gestión de equipo en el aprendizaje cooperativo. El 28,2% lo hace en un nivel medio y solo el 1,2% en el nivel bajo. La mayoría de los estudiantes es parte activa de la gestión interna de equipo al participar del aprendizaje cooperativo.

Tabla 7: Aprendizaje cooperativo

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Niveles				
Nivel bajo	1	1,2	1,2	1,2
Nivel medio	31	36,5	36,5	37,6
Nivel alto	53	62,4	62,4	100,0
Total	85	100,0	100,0	

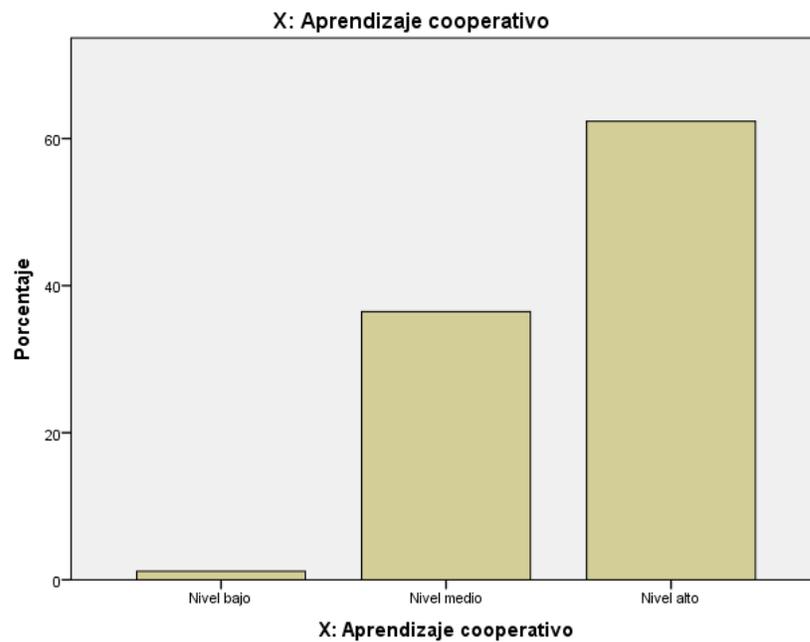


Figura 5: Aprendizaje cooperativo

INTERPRETACIÓN:

En cuanto a los resultados globales de la variable: Aprendizaje cooperativo, los resultados de la investigación arrojan a un 62,4% de estudiantes que logran un aprendizaje cooperativo en un nivel alto; el 36,5% en un nivel medio y el 1,2% en un nivel bajo. En síntesis, la mayoría de universitarios logra un aprendizaje cooperativo en un nivel óptimo.

4.1.2 Resultados de la variable: Comprensión de textos filosóficos

Tabla 8: Nivel literal de comprensión lectora

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Niveles				
Nivel bajo	6	7,1	7,1	7,1
Nivel medio	40	47,1	47,1	54,1
Nivel alto	39	45,9	45,9	100,0
Total	85	100,0	100,0	

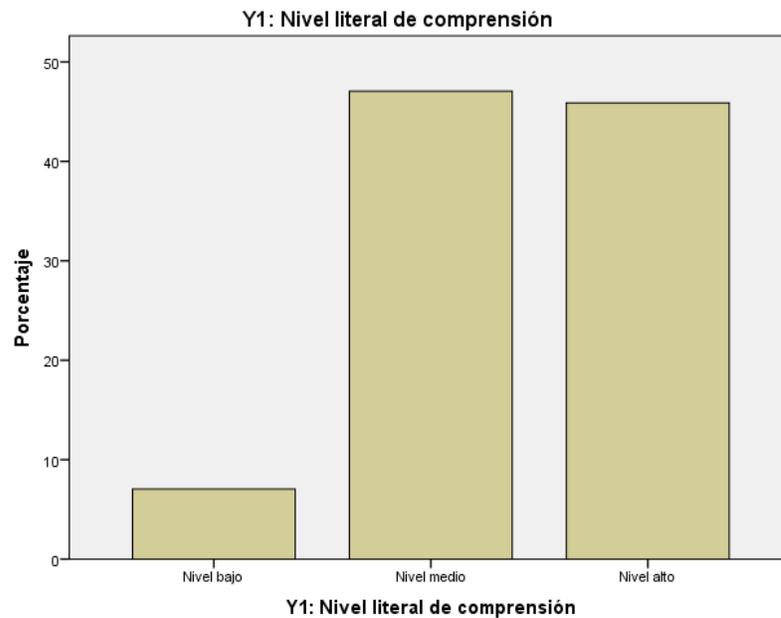


Figura 6: Nivel literal de comprensión lectora

INTERPRETACIÓN:

En cuanto a la variable: comprensión lectora de textos filosóficos en el nivel literal, el 45,9% de los estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios se halla en el nivel alto, seguido del 47,1% que se ubica en el nivel medio y el 7,1% en el nivel bajo. Una mayoría relativa no tiene una comprensión lectora óptima.

Tabla 9: Nivel inferencial de comprensión lectora

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Niveles				
Nivel bajo	5	5,9	5,9	5,9
Nivel medio	48	56,5	56,5	62,4
Nivel alto	32	37,6	37,6	100,0
Total	85	100,0	100,0	

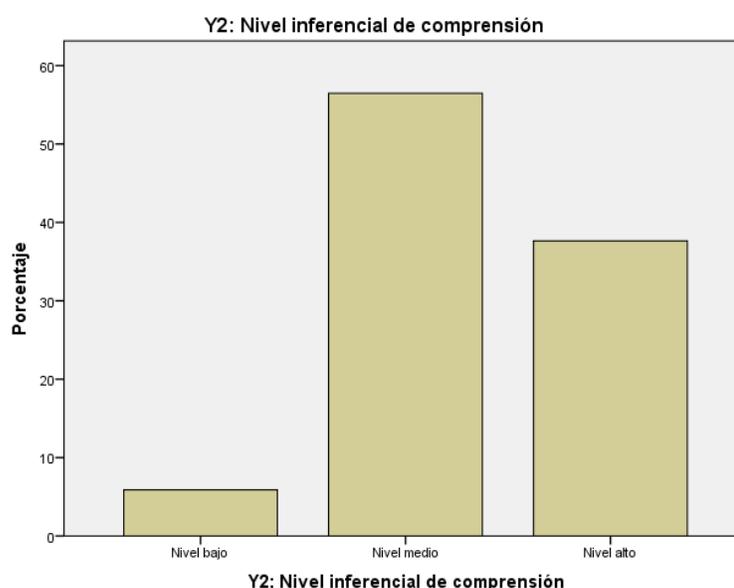


Figura 7: Nivel inferencial de comprensión lectora

INTERPRETACIÓN:

Los resultados de la investigación dan cuenta que el 56,5% de los estudiantes universitarios presentan un nivel medio en cuanto a comprensión lectora en el nivel inferencial. El 37,6% se halla en el nivel alto y el 5,9% en el nivel bajo. En síntesis, la mayoría de estudiantes universitarios no logra una óptima comprensión de textos filosóficos en el nivel óptimo.

Tabla 10: Comprensión lectora de textos filosóficos

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Niveles				
Nivel bajo	5	5,9	5,9	5,9
Nivel medio	44	51,8	51,8	57,6
Nivel alto	36	42,4	42,4	100,0
Total	85	100,0	100,0	

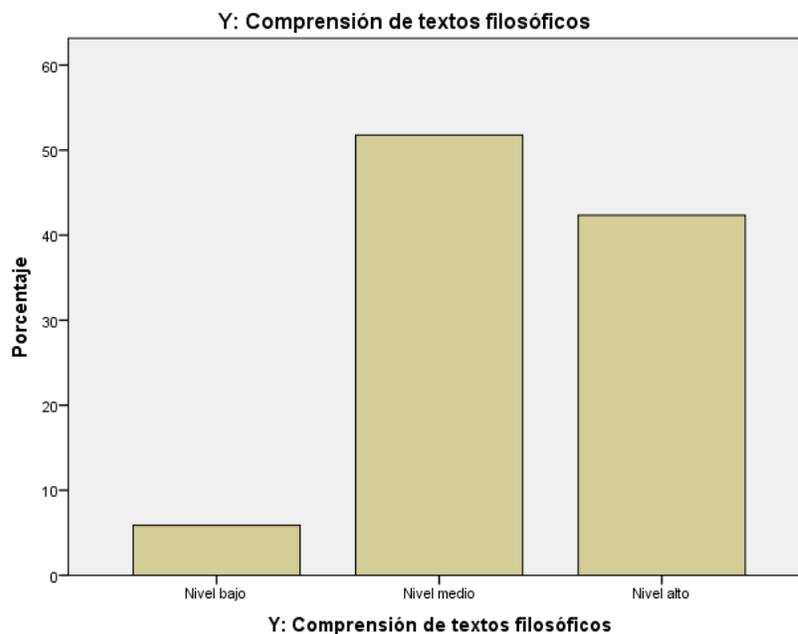


Figura 8: Comprensión lectora de textos filosóficos

INTERPRETACIÓN:

Los datos globales de la variable: comprensión lectora de textos filosóficos, los resultados de la investigación reportan lo siguiente: el 51,8% de los estudiantes logra comprender los textos en un nivel medio; el 42,4% en un nivel alto y el 5,9% en un nivel bajo. La mayoría de universitarios no tiene un nivel óptimo de comprensión de textos de filosofía en la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios.

Tabla 11: Aprendizaje cooperativo y comprensión de textos filosóficos

		Y: Comprensión de textos filosóficos			Total
		Nivel bajo	Nivel medio	Nivel alto	
X: Aprendizaje cooperativo	Nivel bajo	0	0	1	1
	Nivel medio	2	21	8	31
	Nivel alto	3	23	27	53
Total		5	44	36	85

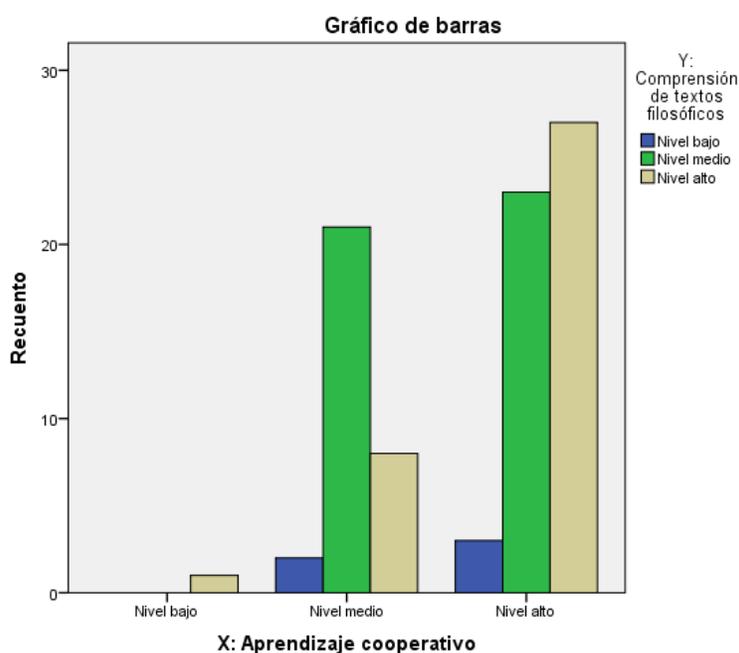


Figura 9: Aprendizaje cooperativo y comprensión de textos filosóficos

INTERPRETACIÓN:

Al efectuar el cruce de las dos variables de estudio, se tiene lo siguiente: 23 estudiantes que adquieren un nivel alto de aprendizaje cooperativo, tienen un nivel medio en comprensión de textos filosóficos; asimismo, 8 estudiantes que tienen un nivel alto en comprensión lectora, se ubican en el nivel medio en aprendizaje cooperativo. No obstante 21 y 27 estudiantes se ubican en los niveles correspondientes, lo que indica que los datos están parcialmente dispersos.

4.2 Prueba de hipótesis

4.2.1 Hipótesis general

H_a: Existe una relación directa y significativa entre el aprendizaje cooperativo y la comprensión lectora de textos filosóficos en estudiantes de Filosofía de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios, año 2012.

H₀: No existe relación directa ni significativa entre el aprendizaje cooperativo y la comprensión lectora de textos filosóficos en estudiantes de Filosofía de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios, año 2012.

Correlaciones				
			X: Aprendizaje cooperativo	Y: Comprensión de textos filosóficos
Rho de Spearman	X: Aprendizaje cooperativo	Coeficiente de correlación	1,000	,193
		Sig. (bilateral)	.	,076
		N	85	85
	Y: Comprensión de textos filosóficos	Coeficiente de correlación	,193	1,000
		Sig. (bilateral)	,076	.
		N	85	85

Al efectuar el análisis estadístico de prueba de hipótesis con el Rho de Spearman, se tiene un $r = 0,193$ (donde $p < 0,05$) entre el aprendizaje cooperativo y la comprensión de textos filosóficos, lo que indica que la relación es muy débil. Al tenerse un nivel de significancia de $0,075$ el mismo que se halla fuera del valor permitido ($0,05$) se acepta la hipótesis nula en el sentido que no existe relación directa ni estadísticamente significativa entre el aprendizaje cooperativo y la comprensión lectora de textos filosóficos en estudiantes de Filosofía de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios, año 2012.

Hipótesis específica 1:

H₁: La interdependencia positiva se relaciona directa y significativamente con la comprensión lectora de textos filosóficos en estudiantes de Filosofía de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios, año 2012.

H₀: La interdependencia positiva no se relaciona directa ni significativamente con la comprensión lectora de textos filosóficos en estudiantes de Filosofía de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios, año 2012.

Correlaciones				
		X1:	Y:	
		Interdependen	Comprensión	
		cia positiva	de textos	
			filosóficos	
Rho de Spearman	X1: Interdependencia positiva	Coefficiente de correlación	1,000	,051
		Sig. (bilateral)	.	,643
		N	85	85
	Y: Comprensión de textos filosóficos	Coefficiente de correlación	,051	1,000
		Sig. (bilateral)	,643	.
		N	85	85

Los resultados analizados estadísticamente con el Rho de Spearman arrojan un $r = 0,051$ entre la interdependencia positiva del aprendizaje cooperativo y la comprensión de textos filosóficos. Al tenerse un nivel de significancia de 0,643 el mismo que se ubica fuera del valor permitido, se rechaza la primera hipótesis específica, en el sentido siguiente: La interdependencia positiva no se relaciona directa ni significativamente con la comprensión lectora de textos filosóficos en estudiantes de Filosofía de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios, año 2012.

Hipótesis específica 2:

H₂: Existe una relación directa y significativa entre la responsabilidad individual y de equipo y la comprensión lectora de textos filosóficos en estudiantes de Filosofía de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios, año 2012.

H₀: No existe relación directa ni significativa entre la responsabilidad individual y de equipo y la comprensión lectora de textos filosóficos en estudiantes de Filosofía de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios, año 2012.

Correlaciones				
			X2: Responsabilidad individual y de equipo	Y: Comprensión de textos filosóficos
Rho de Spearman	X2: Responsabilidad individual y de equipo	Coeficiente de correlación	1,000	,141
		Sig. (bilateral)	.	,199
		N	85	85
	Y: Comprensión de textos filosóficos	Coeficiente de correlación	,141	1,000
		Sig. (bilateral)	,199	.
		N	85	85

Los resultados analizados estadísticamente con el Rho de Spearman arrojan un $r = 0,141$ entre la responsabilidad individual y de equipo y la comprensión de textos filosóficos en estudiantes universitarios. Al tenerse una significancia de 0,199 el mismo que se ubica fuera del valor permitido, se acepta la segunda hipótesis específica nula, en el sentido siguiente: No existe relación directa ni significativa entre la responsabilidad individual y de equipo y la comprensión lectora de textos filosóficos en estudiantes de Filosofía de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios, año 2012.

Hipótesis específica 03:

H₃: Existe una relación directa y significativa entre la interacción estimuladora y de equipo y la comprensión lectora de textos filosóficos en estudiantes de Filosofía de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios, año 2012.

H₀: No existe relación directa ni significativa entre la interacción estimuladora y de equipo y la comprensión lectora de textos filosóficos en estudiantes de Filosofía de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios, año 2012.

Correlaciones				
		X3: Interacción estimuladora	Y: Comprensión de textos filosóficos	
Rho de Spearman		Coefficiente de correlación	1,000	,165
	X3: Interacción estimuladora	Sig. (bilateral)	.	,130
		N	85	85
	Y: Comprensión de textos filosóficos	Coefficiente de correlación	,165	1,000
		Sig. (bilateral)	,130	.
		N	85	85

Los resultados analizados estadísticamente con el Rho de Spearman arrojan un $r = 0,165$ entre la interacción estimuladora y la comprensión de textos filosóficos en estudiantes. Al tenerse una significancia de 0,130 el mismo que se ubica fuera del valor permitido, se acepta la tercera hipótesis específica nula, en el sentido siguiente: No existe relación directa ni significativa entre la interacción estimuladora y de equipo y la comprensión lectora de textos filosóficos en estudiantes de Filosofía de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios, año 2012.

Hipótesis específica 04:

H₄: Existe una relación directa y significativa entre la gestión interna de equipo y la comprensión lectora de textos filosóficos en estudiantes de Filosofía de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios, año 2012.

H₀: No existe una relación directa y significativa entre la gestión interna de equipo y la comprensión lectora de textos filosóficos en estudiantes de Filosofía de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios, año 2012.

Correlaciones				
			X4: Gestión interna de equipo	Y: Comprensión de textos filosóficos
Rho de Spearman	X4: Gestión interna de equipo	Coeficiente de correlación	1,000	,038
		Sig. (bilateral)	.	,733
	N	85	85	
	Y: Comprensión de textos filosóficos	Coeficiente de correlación	,038	1,000
		Sig. (bilateral)	,733	.
	N	85	85	

Los resultados analizados estadísticamente con el Rho de Spearman arrojan un $r = 0,038$ entre la gestión interna de equipo y la comprensión de textos filosóficos en estudiantes. Al tenerse una significancia de 0,733 el mismo que se ubica fuera del valor permitido, se acepta la cuarta hipótesis específica nula, en el sentido siguiente: No existe una relación directa y significativa entre la gestión interna de equipo y la comprensión lectora de textos filosóficos en estudiantes de Filosofía de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios, año 2012.

4.3 Discusión de resultados

Los resultados de la investigación reportan que los estudiantes de la asignatura de Filosofía de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios emplean estrategias de aprendizaje cooperativo, en la dimensión interdependencia positiva, en un nivel alto el 61,2%, seguido del 37,6% en el nivel medio; el 1,2% lo hace en un nivel bajo (Tabla 1). El 52,9% de los estudiantes universitarios se ubica en el nivel alto en cuanto a responsabilidad individual y de equipo. El 45,9% se halla en el nivel medio y solo el 1,2% en el nivel bajo (Tabla 2). En la dimensión: Interacción estimuladora, el 65,9% de los estudiantes aplican, en un nivel alto, la interacción estimuladora; el 31,8% lo hace en un nivel medio y solo el 2,4% en el nivel bajo (Tabla 3). El 70,6% es partícipe de la gestión de equipo en el aprendizaje cooperativo. El 28,2% lo hace en un nivel medio y solo el 1,2% en el nivel bajo (Tabla 4). En consecuencia, el 62,4% de estudiantes logran un aprendizaje cooperativo en un nivel alto; el 36,5% en un nivel medio y el 1,2% en un nivel bajo (Tabla 5).

Al respecto, García & Troyano (2010) reporta que el aprendizaje cooperativo se plantea como uno de los principales incentivos donde la persona adopta un papel activo en su propio proceso de aprendizaje; se mejoran las relaciones y las actitudes interpersonales e intergrupales en los estudiantes, asimismo permiten una mejor aprehensión de las vivencias experimentadas en las aulas universitarias. La experiencia manifiesta resultados positivos en cada uno de los elementos definatorios del aprendizaje

cooperativo, excepto en el referido a la adquisición y mejora de habilidades interpersonales y de manejo de grupo. Los estudiantes reclaman una mayor implicación docente a la hora de proponer actividades de carácter grupal y de trabajo en equipo que permita el desarrollo del aprendizaje cooperativo. Apodaca et al (2010) hallaron que el proceso de intervención con el trabajo cooperativo ha propiciado mejoras importantes en niveles de desarrollo de competencias relacionadas sobre todo con el “saber hacer” más que con el “saber ser/estar”. Los estudiantes parecen priorizar las competencias más técnicas o procedimentales (Saber/hacer) sobre las competencias personales y de relación (saber ser/estar) en su proceso formativo y en la evaluación de su aprendizaje. En tanto, Maldonado (2007) reporta que el trabajo cooperativo empleado en las aulas universitarias resulta relevante y oportuno, por cuanto no sólo se logra que los estudiantes aprendan y generen conocimiento sobre aspectos de la disciplina que estudian, sino que también se da un gran aprendizaje humano. La actividad en grupos colaborativos, desarrolla el pensamiento reflexivo, estimula la formulación de juicios, la identificación de valores, el desarrollo del respeto y la tolerancia por la opinión de los otros. Lara (2005) demuestra que en el aprendizaje cooperativo se ven reflejadas en el proceso de interacción cuando los sujetos protagónicos saben hacia dónde dirigirse y reconocen las propias cualidades y las de los demás, convirtiéndose, tanto profesores como alumnos en andamiajes importantes para conducir a la autonomía y la gestión del aprendizaje.

Sánchez Vega (2007) reporta que la aplicación del método cooperativo tuvo una influencia positiva en el rendimiento académico. Esto se observa cuando se consideran las medidas del aprendizaje del curso de instrumentación quirúrgica obtenidas por el grupo de estudiantes. Por un lado, para el grupo experimental, se obtuvo un valor de 10.33 al inicio de la experiencia (pre-test) lo cual contrasta con el valor de 13.78 obtenido durante el post-test. Una ganancia superior a 3.45 puntos que no se observa de la misma magnitud en el caso del grupo control, el cual obtiene medias del desempeño de 10.32 y 10.32, para las mismas evaluaciones. Menacho (2010) demuestra que, mediante la aplicación del método de aprendizaje cooperativo se obtuvo calificaciones superiores en las prácticas pre profesionales, trabajos grupales, examen parcial y final; solo en la participación oral obtuvieron mejores promedios los que desarrollaron el Método de Enseñanza Tradicional; los calificativos finales fueron superiores en el primer grupo aprobaron el 94.1% y desaprobaron 5.9%; en el segundo grupo aprobaron 69.7% y desaprobaron 30.3%.

En cuanto a la variable: Comprensión lectora de textos filosóficos en el nivel literal, el 45,9% de los estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios se halla en el nivel alto, seguido del 47,1% que se ubica en el nivel medio y el 7,1% en el nivel bajo (Tabla 6). El 56,5% de los estudiantes universitarios presentan un nivel medio en cuanto a comprensión lectora en el nivel inferencial. El 37,6% se halla en el nivel alto y el 5,9% en el nivel bajo (Tabla 7). En consecuencia, el 51,8% de

los estudiantes logra comprender los textos en un nivel medio; el 42,4% en un nivel alto y el 5,9% en un nivel bajo (Tabla 8).

Zerpa (2002) luego de aplicar un programa consistente en el trabajo cooperativo demuestra que los estudiantes aumentaron su capacidad para comprender textos después de someterse a dicho programa, encontrándose diferencias estadísticamente significativas entre la ejecución de ambos grupos en cada una de las tareas y en el post test. Por su parte, Rodríguez (2008) reporta que los estudiantes que participaron en el taller de aprendizaje cooperativo incrementaron sus habilidades en el uso de estrategias de aprendizaje en el momento de trabajar un texto de estructura expositiva en un contexto cooperativo mediante la práctica guiada de la enseñanza recíproca. En tanto, Cabanillas (2004) reporta la existencia de diferencias significativas en el nivel de comprensión lectora del grupo de estudiantes que recibió el tratamiento estrategia de enseñanza directa cooperativo, con respecto al grupo de estudiantes al que no se le aplicó dicho tratamiento, puesto que el nivel de significancia entre estos grupos fue de 0,009, es decir, que hubo diferencias estadísticamente significativas entre sus medias, pues el grupo control tuvo una media aritmética de 7.19 mientras que el grupo experimental tuvo 9.10.

De otro lado, Echevarría y Gastón (2000) concluyen que las principales dificultades de comprensión lectora se refieren a la selección y jerarquización de la información relevante (la macroestructura) y a la captación de la intencionalidad comunicativa del autor, que se refleja en la organización

estructural (superestructura) del texto. Asimismo, que los estudiantes tienen una especial dificultad en construir el modelo del mundo o modelo de situación que requiere la correcta comprensión del texto, la carencia de los conocimientos previos necesarios en relación al tema tratado no les permite construir la representación exigida a partir de lo que se afirma en el texto. Por su parte, Aliaga (2000) demuestra la existencia de una asociación entre los puntajes de comprensión lectora y las notas de rendimiento general de los estudiantes. Asimismo, que los textos son interpretados de acuerdo al esquema mental de cada estudiante, observándose que los resultados son mejores cuando el contenido es parte de su experiencia.

4.4 Adopción de las decisiones

Los resultados de la investigación que se presentan en la presente investigación es de responsabilidad directa del autor del estudio, lo que significa que dichos resultados son producto de la aplicación de dos instrumentos de colecta de datos, en el trabajo de campo, tanto para la variable: Estrategias de aprendizaje cooperativo y comprensión lectora de textos filosóficos en los estudiantes de Filosofía de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios, año 2012.

En ese sentido, se adopta los resultados de esta investigación, dando a conocer que se trata de datos reales obtenidos de la muestra de investigación, cuyos resultados van a contribuir al conocimiento de la relación entre las dos variables de estudio y, en consecuencia, va a beneficiar a la muestra de

investigación, por generalización a la población de estudio, así como a la Facultad de Educación de la mencionada universidad.

CONCLUSIONES

PRIMERA: Los resultados de la investigación reportan que no existe una relación directa ni estadísticamente significativa entre las estrategias de aprendizaje cooperativo y la comprensión lectora de textos filosóficos en los estudiantes de Filosofía de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios. Existe una relación muy baja (0,193) y con el nivel de significancia (0,070) se rechaza la hipótesis en el sentido que no existe relación significativa entre las dos variables de estudio.

SEGUNDA: Se ha podido demostrar la no existencia de una relación entre la interdependencia positiva y la comprensión lectora de textos filosóficos en los estudiantes de Filosofía de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios. Es decir, el hecho que los estudiantes comprenden literalmente los textos filosóficos no está en directa relación con la interdependencia positiva del aprendizaje cooperativo.

TERCERA: Los resultados de la investigación demuestran que no existe relación directa ni significativa entre la responsabilidad individual y de equipo y la comprensión lectora en los estudiantes de Filosofía de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios. Es decir, el hecho que los estudiantes comprenden medianamente los textos, no tiene que ver necesariamente con la responsabilidad individual y de equipo del aprendizaje cooperativo.

CUARTA: Se ha podido demostrar la no existencia de una relación entre la interacción estimuladora y la comprensión lectora de textos filosóficos en los estudiantes de Filosofía de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios. Es decir, el hecho que los estudiantes comprenden literalmente los textos filosóficos no está en directa relación con la interacción estimuladora del aprendizaje cooperativo.

QUINTA: Los resultados de la investigación demuestran que no existe relación directa ni significativa entre la gestión interna de equipo y la comprensión lectora en los estudiantes de Filosofía de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios. Es decir, el hecho que los estudiantes comprenden medianamente los textos, no tiene que ver necesariamente con la gestión interna de equipo del aprendizaje cooperativo.

RECOMENDACIONES

PRIMERA: Se recomienda a las autoridades de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios a contribuir en la profundización del empleo de estrategias de aprendizaje cooperativo en los estudiantes de la mencionada facultad. Para ello es preciso que se desarrollen charlas, talleres o afines, con el propósito de que los estudiantes obtengan las herramientas necesarias para su aprendizaje y formación profesional.

SEGUNDA: Se recomienda a los docentes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios a fomentar el uso de estrategias de aprendizaje cooperativo en cuanto interdependencia positiva para el incremento de la comprensión lectora de textos filosóficos en los estudiantes. Para ello es preciso que se desarrollen sesiones de aprendizaje referidos a la importancia e implicancias del aprendizaje cooperativo en cuanto interdependencia positiva en las aulas universitarias.

TERCERA: Se recomienda a los docentes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios a fomentar el uso de estrategias de aprendizaje cooperativo en cuanto responsabilidad individual y de equipo para el incremento de la comprensión lectora de textos filosóficos en los estudiantes. Para ello es preciso que se desarrollen sesiones de aprendizaje referidos a la importancia e implicancias del aprendizaje cooperativo en cuanto responsabilidad individual y de equipo en las aulas universitarias.

CUARTA: Se recomienda a los docentes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios a fomentar el uso de estrategias de aprendizaje cooperativo en cuanto la gestión interna de equipo e interacción estimuladora para el incremento de la comprensión lectora de textos filosóficos en los estudiantes. Para ello es preciso que se desarrollen sesiones de aprendizaje referidos a la importancia e implicancias del aprendizaje cooperativo en cuanto gestión interna de equipo e interacción estimuladora en las aulas universitarias.

QUINTA: Se recomienda a los estudiantes en general, en especial, de Filosofía de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios a emplear con mayor dinamismo y frecuencia las estrategias de aprendizaje cooperativo, tendientes a elevar los índices de comprensión de textos filosóficos, sobre todo en el nivel inferencial.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aliaga, N. 2000. *Relación entre los niveles de comprensión lectora y el conocimiento de los participantes de un Programa de Formación Docente a distancia*. (Tesis de maestría). Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Amador Soriano, K. & Alarcón Pérez, L.M. (2003). Propuesta metodológica para evaluar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. Recuperado de <http://www.filosofia.buap.mx/Graffylia/6/126.pdf> Fecha de acceso: 14 de setiembre del 2012.
- Apodaca, P. (2006). *Metodología de Enseñanza-Aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Madrid: Alianza Editorial.
- Apodaca Urquijo, P. *et al.* (2010). *La metodología del aprendizaje cooperativo para la enseñanza de la competencia del trabajo en equipo*. España: Universidad del País Vasco.
- Arias, S., Cárdenas, r. y Estupiñán, t. (2005). *Aprendizaje cooperativo*. Bogotá: UPN.
- Ausubel, D. P., Novack, J. D. y Hanesian, H. (1983). *Psicología Educativa*. México: Trillas.
- Barrios, A. (1990). *Lectura y Adolescentes*. Lima: Concytec.
- Bartlett, F.C. (1932). *Remembering*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Barnett, L. (2004). *Motivación, tratamiento de la diversidad y rendimiento académico: El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.

- Barkley, E., Cross, K. y Howell, C. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. Madrid: Morata.
- Cabanillas Alvarado, G. (2004). *Influencia de la enseñanza directa en el mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga*. (Tesis de doctorado). Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Cabero, J. (2003). Principios pedagógicos, psicológicos y sociológicos del trabajo colaborativo: su proyección en la telenseñanza. En F. Martínez (Ed.), *Redes de comunicación en la enseñanza. Las nuevas perspectivas del trabajo cooperativo*. (pp. 131-156). Barcelona: Paidós.
- Cabrera, F., Donoso, T. y Marín, M. (1994). *El proceso lector y su evaluación*. Barcelona: Laertes Ediciones.
- Carrillo Torea, G. (2007). *Realidad y simulación de la lectura universitaria: El caso de la UAEM - Universidad Autónoma del Estado de México*. México: Editorial Toluca.
- Casal Madinabeitia, S. (2008). *El aprendizaje cooperativo en el aula de lengua extranjera*. España: Interamericana.
- Contreras Covarrubias, P. (1999). Desarrollo de habilidades metacognoscitivas de comprensión de lectura en estudiantes universitarios. En *Educación*, 8. Disponible en: <http://educación.jalisco.gob.mx/consulta/educar/08/8ofeliap.html> Fecha de acceso: 12 de noviembre del 2012.
- Crespo Picó, M. (2005). *El pretexto del texto. La comprensión lectora como proceso vehicular hacia otras destrezas*. Alemania: Universidad de Fráncfort.

- Csikszentmihalyi, M. (2003). *Fluir*. Barcelona: Kairós.
- De Vega, M., Carreiras, M., Gutierrez-Calvo, A. y Quecuty, M. L. (1990). *Lectura y comprensión. Una perspectiva cognitiva*. Madrid: Alianza.
- De Zubiría Samper, M. (2001). *Teoría de las seis lecturas*. Santa Fe de Bogotá: Fundación Alberto Merani - Fondo de Publicaciones Bernardo Herrera Merino. Tomo II.
- De Zubiría Samper, M. (2000). *Teoría de las Seis Lecturas*. Tomo II. Santa Fé de Bogotá: Fundación Alberto Merani - Fondo de Publicaciones Bernardo Herrera Merino.
- Díaz-Aguado, M. J. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2006). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill.
- Dillenbourg, P. (1999). *Collaborative learning. Cognitive and computational approaches*. Amsterdam: Elsevier.
- Domingo, J. (2008). El aprendizaje cooperativo. Cuadernos de trabajo social, 21, 231-246.
- Echevarría, A.M, y Gastón, I. (2000). *Dificultades de comprensión lectora en estudiantes universitarios: Implicancias en el diseño de Programas de Intervención*. (Tesis de maestría). Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

- Ferreiro, R. & Calderón, M. (2007). *El ABC del aprendizaje cooperativo: Trabajo en equipo para enseñar y aprender*. México: Trillas.
- García Madruga, J. A., et al. (1999). *Comprensión lectora y memoria operativa. Aspectos evolutivos e instruccionales*. Barcelona: Paidós.
- García, A. & Troyano Rodríguez, Y. (2010). *Aprendizaje cooperativo en personas mayores universitarias. Estrategias de implementación en el Espacio Europeo de Educación Superior*. España: *Revista Interamericana de Educación de Adultos* 32 (1), enero – junio.
- Gil, C. Alías, A. y Montoya, M.D. (2006). *Cómo mezclar diferentes metodologías docentes para motivar e implicar a un mayor número de alumnos*. Barcelona: VI Jornadas de Aprendizaje Cooperativo, julio.
- González, A. (2004). *Estrategias de comprensión lectora*. Madrid: Síntesis.
- González, J. y Wagenaar, R. (eds.) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final Fase Uno*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- González, N. y García, M.R. (2007). El aprendizaje cooperativo como estrategia de enseñanza-aprendizaje en psicopedagogía (UC): repercusiones y valoraciones de los estudiantes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42/6. pp. 1-13.
- Gutiérrez Valencia, A. & Montes de Oca García, R. (2007). *La Importancia de la Lectura y su Problemática en el Contexto Educativo Universitario. El caso de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco*. México: *Revista Iberoamericana de Educación*. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/632Gutierrez.PDF> Fecha de acceso: 2 de setiembre del 2012.

- Head, H. (1926). *Aphasia and kindred disorders of speech*. Nueva York: Macmillan.
- Hernández, S., Fernández, A. Baptista, A. (2010). *Metodología de la Investigación*. México. Editorial McGraw Hill.
- Johnson, D.W. & Johnson, R. (1974). Instructional goal structure: Cooperative competition or individualistic. *Review of Educational Research*, 44, 213-240.
- Johnson, D.W. & Johnson, R. (1979). Conflict in the classroom: Controversy and learning. *Review of Educational Research*, 49, 51-70.
- Johnson, D. W. y R.T. Johnson (1989), *Cooperation and Competitions. Theory and research*, Edina, MN, Interaction Book Company.
- Johnson, D., Johnson, R., (1999). *Aprender juntos y solos*. Buenos Aires: Aiqué.
- Johnson, D., Johnson, R. & Holubec, E. (1999). *El Aprendizaje Cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Johnson, D. W., y Johnson, R. T. 1994a. Learning Together. En S. Sharan (ed.). *Handbook of Cooperative Learning Methods* (pp. 51-65). Westport, CT: Praeger Publishers.
- Johnson, D., Johnson, R. & Holubec, E. (1999). *El Aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Lage, F. et al. (2000). *El modelo 4C para capacitación de recursos humanos cooperativo-colaborativo*. Informe interno, LIE: Laboratorio de Informática Educativa. Facultad de Ingeniería, UBA.
- Lara V. R. (2001). *El aprendizaje cooperativo en historia: diseño de actividades y efectos cognitivos y sociales*. (Tesis doctoral inédita). España: Universidad de Murcia.

- Lara Villanueva, R.S. (2005). *El aprendizaje cooperativo: Un modelo de intervención para los programas de Tutoría escolar en el nivel superior*. México: *Revista de la Educación Superior*, Vol. XXXIV (1), Núm. 133, enero-marzo, pp. 87-104.
- Macías A., Castro, J. y Maturano, C. (1999). Estudio de algunas variables que afectan la comprensión de textos de física. En *Enseñanza de las Ciencias*, 17(3), pp. 431-440.
- Maldonado Pérez, M. (2007). *El trabajo colaborativo en el aula universitaria*. Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador. *Revista Laurus*, año 13, vol. 23.
- Marcelo, C., Mayor, C. y Gallego, B. (2010). Innovación educativa en España desde el punto de vista de sus protagonistas. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14 (1), 111-134.
- Márquez, C. y Prat, A. (2006). Leer en clase de ciencias. En: *Enseñanza de las Ciencias*, 23 (3), pp. 431-440.
- Maturano, C.I., Soliveres, M.A. & Macías, A. (2002). *Estrategias cognitivas y metacognitivas en la comprensión de un texto de ciencias*. Instituto de Investigaciones en Educación en las Ciencias Experimentales Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes. Universidad Nacional de San Juan. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/viewFile/21831/21665> Fecha de acceso: 13 de setiembre del 2012.
- Mckoon, G. y Ratcliff, R. (1998). Memory-based language processing: psycholinguistic research in the 1990s. *Annual Review of Psychology*, 49, 25-42.

- Menacho López, J.C. (2010). *Metodología de aprendizaje cooperativo como propuesta de innovación en la enseñanza de semiología general e interpretación de exámenes auxiliares*. (Tesis de maestría). Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Mejía, E. (2005); *Metodología de la Investigación Científica*. Lima. Centro de Producción Editorial e Imprenta de la UNMSM.
- Meza de Vernet, Isabel. (2004). “*Efectos del entrenamiento en la estructura del texto sobre. La comprensión de la lectura de textos expositivos por parte de estudiantes universitarios*”. Venezuela: *Revista Anales*, Vol. 4, No. 2 (Nueva Serie), pp. 83-99.
- Monereo, C. y Durán, D. (2003). *Entramados. Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*. Barcelona: Edebé.
- Narvaja de Arnoux, E., Di Estefano, M. y Pereira, C. (2005). *La lecturay escritura en la universidad*. Buenos Aires: Editorial Universitaria deBuenos Aires.
- Navas, J. (1998). *Conceptos y teorías del aprendizaje*. Hato Rey, P.R.: Publicaciones Puertorriqueñas.
- ONCE (2005). *Lectura y escritura Braille*. Madrid: Documentación interna.
- Ortony, A., Clore, G.L. y Collins, A. (1996). *Thecognitivestructure of emotions*. Nueva York: Cambridge UniversityPress.(Traducción en castellano en Siglo XXI.Madrid.
- Panitz, T., y P. Panitz (1998), “Encouraging the Use of Collaborative Learning in Higher Education”, en J.J. Forest (ed.), *Issues Facing International Education*, NY, Garland Publishing.

- Parodi, G. (2009). *Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva. Bases teóricas y antecedentes empíricos*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Pérez, F. (2008). *La importancia del aprendizaje cooperativo en el aula*. España: Foro educativo Centro de Enseñanza Superior en Humanidades y Ciencias de la Educación Don Bosco. Universidad Complutense de Madrid.
- Piaget, J. (1950). *The psychology of intelligence*. New York: Harcourt.
- Pinzás, J. (2001). *Leer pensando. Introducción a la visión contemporánea de la lectura*. Lima: Fondo Editorial PUCP.
- PujolásMaset, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Octaedro.
- Roca, M. (2005). *Cuestionando las cuestiones*. Alambique, N° 45, pp. 9-18.
- Rodríguez, F. (2008). Círculos literarios cooperativas de lectura: Leer para transformar. *Lectura y vida*, 29, 2, 56-62.
- Rubio Donet, A. (1996). *Técnicas de muestreo*. Primera Edición. Lima. Editorial Universidad Nacional Agraria La Molina. 268 pp.
- Rumelhart, D. E. (1981). "Schemata: The building blocks of cognition". En John T. Guthrie (Ed.), *Comprehension and teaching: Research reviews*. Newark, Delaware: IRA.
- Sánchez, E. (1993). *Los textos expositivos*. Madrid: Editorial Santillana.

- Sánchez Vega, P.M. (2007). *El aprendizaje cooperativo y su impacto en el rendimiento académico del curso de Instrumentación Quirúrgica en los estudiantes del quinto año de la Facultad de Enfermería de la Universidad Nacional Federico Villarreal*. (Tesis de maestría). Lima: Universidad Nacional Federico Villarreal.
- Santiago, P. (2001). La comprensión de textos académicos en un contexto cooperativo guiado a través de la enseñanza recíproca. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, vol. 12, enero-julio, 161-173.
- Sardá, J., Márquez, C. y Sanmartí, N. (2006). Cómo promover distintos niveles de lectura en los textos de ciencias. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 5 (2), pp. 290-303.
- Sabin, R.E. (1987), *Cooperativa Liaoning: Studentteams*, 2a ed., Wahington, DC, National Education Association.
- Slavin, R. (1999). *Aprendizaje cooperativo. Teoría, investigación y práctica*. Buenos Aires: Aiqué.
- Smith, C. A. y Lazarus, R.S. (1993). Appraisal components, core relational themes, and the emotions. *Cognition and Emotion*, 7, 233-269.
- Suárez G., C., *Las claves para la dinamización eficiente de grupos de trabajo colaborativo*, Barcelona: VI Seminaries especialitzat en gestió del Coneixement, 2009. (Documento disponible en <http://www.slideshare.net/cristobalsuarez/dimensiones-del-aprendizaje-cooperativo>). Fecha de acceso: 01 de octubre de 2013.

- Tafur Portilla, R. (1995). *La Tesis Universitaria. La tesis doctoral, la tesis de maestría, el informe y la monografía*. Primera Edición. Lima. Editorial Mantaro. 432 pp.
- Vallés Arándiga, A. (2005). *Comprensión lectora y procesos psicológicos*. Lima: Universidad de San Martín de Porres, *Revista Liberabitde Psicología*, 11, 49-61.
- Vélez de C., A. (1998). *Aprendizaje basado en proyectos colaborativos en la educación superior*. Brasilia: IV Congreso RIBIE. [Documento disponible en Internet en http://phoenix.sce.fct.unl.pt/ribie/cong_1998/trabalhos/190m.pdf] Fecha de acceso: 16 de setiembre del 2012.
- Vigotsky, L.S. (1978). *Hacia una interpretación del desarrollo y el lenguaje*. *Revista El Sol*, 3, 28-29.
- Zea, R. C. et al. (1998). *Sistemas hipermedios colaborativos nuevos ambientes de aprendizaje*. Brasilia: Memoria del IV Congreso RIBIE.
- Zerpa, C.(2002). Aprendizaje cooperativo en estrategias de comprensión de la lectura. *Revista Pedagogía*, 23, n° 67, 187-224.

ANEXOS



Anexo 1: Instrumento para medir las estrategias de aprendizaje cooperativo

UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN – PUERTO MALDONADO

INSTRUMENTO PARA MEDIR EL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Finalidad

Estimado estudiante, el instrumento tiene por finalidad conocer sobre las estrategias de aprendizaje cooperativo que realizan en los trabajos en equipo en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios (UNAMAD), durante el presente año 2012.

Instrucciones:

Se presenta un conjunto de 40 ítems, las mismas que miden las siguientes dimensiones: D₁: Interdependencia positiva, D₂: Responsabilidad individual y de equipo, D₃: Interacción estimuladora y D₄: Gestión interna de equipo. Se presenta una escala de valoración. Favor de marcar una de las alternativas, la que crees conveniente.

Valoración:

- 1 = Nunca
- 2 = Casi nunca
- 3 = Casi siempre
- 4 = Siempre

N°	ÍTEMS	ESCALA			
D₁: Interdependencia positiva					
01	En el trabajo cooperativo, se enuncian las metas del equipo de trabajo.	1	2	3	4
02	Tienen en cuenta la presentación de resultados del trabajo en equipo.	1	2	3	4
03	Recuerdan a los integrantes la meta de equipo de trabajo.	1	2	3	4
04	Cumplen las tareas que se ponen como meta de trabajo.	1	2	3	4
05	Los miembros del equipo comprometen su trabajo personal a la meta del equipo.	1	2	3	4
06	Existe una visión en conjunto en torno a la meta de equipo.	1	2	3	4
07	Los miembros cumplen eficazmente con su parte del trabajo.	1	2	3	4

D₂: Responsabilidad individual y de equipo					
08	Desarrollan actividades para integrar eficazmente el trabajo individual con las tareas del equipo.	1	2	3	4
09	Realizan tareas que no son efectuadas por otros.	1	2	3	4
10	Los miembros promueven el rendimiento óptimo de todos los integrantes.	1	2	3	4
11	Apoyan el rendimiento de los miembros del grupo.	1	2	3	4
12	Los miembros son responsables en cumplir con lo que les corresponde.	1	2	3	4
D₃: Interacción estimuladora					
13	Estimulan al equipo para continuar el trabajo.	1	2	3	4
14	Se da el reconocimiento al esfuerzo y participación.	1	2	3	4
15	Hay reconocimiento al trabajo bien hecho.	1	2	3	4
16	Se ayuda a los demás en el desarrollo de sus tareas.	1	2	3	4
17	Se estimula positivamente la actividad de todos.	1	2	3	4
18	Invitan a sus miembros a intervenir en discusiones ventajosas.	1	2	3	4
19	Existe identidad con el equipo al que pertenecen.	1	2	3	4
20	Las partes se reconocen como miembros de un todo, un equipo.	1	2	3	4
21	Hay complicidad entre los miembros para que nadie se aleje de la meta grupal.	1	2	3	4
22	Se expresan muestras de afecto o consideración entre los miembros.	1	2	3	4
23	Comparten fuentes de información para el trabajo grupal.	1	2	3	4
D₄: Gestión interna de equipo					
24	Se planean fórmulas de organización para el desempeño grupal.	1	2	3	4
25	Se dan división de roles y tareas en el equipo.	1	2	3	4
26	Se especifican actividades concretas para cada uno de los miembros del equipo.	1	2	3	4
27	Se gestiona adecuadamente el tiempo de trabajo.	1	2	3	4
28	Se busca terminar el trabajo en el tiempo pertinente.	1	2	3	4
29	Plantean problemas de organización en el equipo.	1	2	3	4
30	Se busca solución a dilemas que compromete la organización.	1	2	3	4
31	Postulan alguna propuesta abierta a consideración de todos.	1	2	3	4
32	Centran el trabajo pendiente a través de actividades necesarias.	1	2	3	4
33	Avalan comentarios o propuestas hechas por algún miembro.	1	2	3	4
34	Hay consenso en las opiniones vertidas en el equipo de trabajo.	1	2	3	4
35	Los miembros del equipo comparten con los demás sus experiencias personales.	1	2	3	4
36	Se empeñan en proponer alternativas de solución a alguna disyuntiva.	1	2	3	4
37	Pueden asumir liderazgo cualquiera de los miembros.	1	2	3	4
38	Se da tolerancia a las críticas y sugerencias.	1	2	3	4
39	Se toman decisiones conjuntas en bien del grupo.	1	2	3	4
40	Se muestran expresiones de cortesía en la comunicación entre los miembros.	1	2	3	4



Anexo 2: Instrumento para medir la comprensión de textos filosóficos

UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN – PUERTO MALDONADO

INSTRUMENTO PARA MEDIR LA COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE FILOSOFÍA DE LA UNAMAD

Finalidad

Estimado estudiante, el instrumento tiene por finalidad conocer el nivel de comprensión lectora en textos filosóficos que se realiza en trabajos en equipo en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios (UNAMAD), durante el presente año 2012.

Instrucciones

Se presenta un conjunto de 40 ítems, las mismas que miden los siguientes niveles D_1 : Nivel literal y D_2 : Nivel inferencial. Se presenta preguntas que medirán la comprensión lectora en textos filosóficos. Favor de marcar una de las alternativas, la que consideres conveniente.

TEXTO I

A la entrada del pórtico de Delfos en la antigua Grecia estaba una frase cumbre que ha trascendido la historia filosófica-psicológica de la humanidad: “conócete a ti mismo”. El gran Sócrates hacía remembranza de ello en cada ocasión para que no se olviden los ciudadanos, la gente común y corriente de aquella civilización, que antes de hacer un juicio hacia todo lo externo: la naturaleza, las personas, cosmos, deberían interiorizar para recién actuar.

El hombre griego racionalizaba antes de actuar. Algo que nos falta en la actualidad. Cabe preguntarnos ¿a qué se debe aquello? O los griegos, en donde nació la filosofía, eran más inteligentes que nosotros o es que el hombre de hoy se ha puesto al velo de la ignorancia, como dirían los filósofos contemporáneos Ch. Rawls y Ch. Tylor, y quiere actuar relativamente haciendo todas las cosas a su medida. Esto es lo que está ocasionando el gran desfaldo de criterios racionales-humanos.

El valor que damos a las cosas, a las ciencias o las disciplinas, tiene mucho que ver con el conocimiento interior y con la educación axiológica-ética que nos han transmitido y a la que hemos debido cultivar para la práctica cualitativa de la vida.

Sólo entonces conociendo un poco de ti mismo, racionalizando, actuando éticamente, cultivando valores, siendo tolerantes en las creencias religiosas, siendo ecuánimes ciudadanos en la sociedad estaremos actuando intrínsecamente en el horizonte filosófico. De esta manera el valor que cobra la filosofía en la vida practica no estará llena de pseudo metafísicas, pseudo éticas, pseudo valores que llevan al ser humano por el sendero subjetivista del relativismo o facilismo vital. A fin y al cabo, aunque es una actitud sofisticadamente filosofada para protágoras “el hombre es la medida de todas las cosas” y no las cosas deben medir al hombre. Carl Max, llamó a esto alienación, cuando el hombre se vuelve meramente esclavo de sí y sólo quiere el “bienestar material” que le haga estar por encima de sus hermanos, el prójimo, cuando este ser humano quiere lograr solo su propio objetivo: ser capitalista para sí. Maquiavélicamente aplastando a otros seres humanos como él, para obtener su fin: ser rico o poderoso, tener una curul gubernativa o simplemente ganar por capricho. Es la satisfacción del ganar, más que la gloria u el honor, es la competitividad falsa, es la corrupción, es la plusvalía monetaria la que vale antes que la humanización de la persona.

Vivimos en un mundo que ha perdido el valor del conocimiento empírico y racional, y solo genera conocimientos repetitivos, tecnológicos lucrativos, armamentísticos, que no le permite reaccionar ante la anormalidad del mundo material, *sui generis* en su época, sin querer asumir que también las épocas pasan como la moda, más no el conocimiento ni la verdad. A este mundo chauvinista, racista, regionalista, envidioso, le hace falta criterios epistemológicos-axiológicos que le permitan reaccionar y encontrar una luz en un oscuro camino.

La filosofía desde su cantera observa el gran espectáculo del acontecer humano. Claro, como los filósofos ya promovieron la gran revolución del conocimiento humano que ocasionó la ciencia, se cree, muchas veces, que hoy la filosofía ya no sirve para nada, sino solo a los peregrinos del conocimiento. No, eso no es cierto. El valor que debe tener la filosofía en el mundo debe ser prioritario. Si los primeros filósofos mediante la admiración y la duda fabricaron las primeras ciencias humanas, por que olvidar aquello que nos permite dar sentido a nuestra vida. La filosofía es humanizadora, nos ayuda a interiorizar y reflexionar sobre:

- ✓ El porqué de la vida.
- ✓ Contemplar, valorar la naturaleza y el medio ambiente.
- ✓ Crear cultura y cuidarla.
- ✓ Promover la paz y conservarla.
- ✓ Crear ciencia y utilizarla para el bienestar del hombre, no para su destrucción.
- ✓ Cultivar el dialogo inter religioso que no lleve a guerras como a las cruzadas en la edad media, o enfrentamientos de Estados unidos contra los países árabes.
- ✓ Estimar los valores como el reflejo práctico del hombre.
- ✓ Hacer política dialógica ciudadana-democrática.
- ✓ Promover el conocimiento científico, ético y ecológico.
- ✓ Limitar o anular la actividad armamentística.
- ✓ Evitar las guerras, y sobre todo:
- ✓ Humanizar más al hombre, etc.

Estas características se deben cultivar en los claustros familiares, académicos, sobre todo en el interior de las personas.

La filosofía alcanza su plenitud cuando el hombre toma en cuenta el objetivo de *estar ahí: tras la verdad y la felicidad*. Aquello que mucha falta nos hace. Víctor Frankl, psiquiatra y psicólogo, que se salvó de morir en los campos de exterminio nazi, habla del sentido de la vida: “a un hombre se le puede quitar todo excepto una cosa: la última de sus libertades, la de elegir su actitud frente a cualquier circunstancia dada, la de elegir su camino”. *Solo cuando el hombre llega a la profundidad de pensar en su vida evitará tantos suicidios, valorará todo lo que le rodea y no será un “homo hominus lupus”* (el hombre lobo para el hombre, Tomas Hobbes, El Leviatan), sino dará un paso más adelante cultivando su razón.

Utilizar el Logos o Razón, analizar el sentido común y a esto sumamos los criterios filosóficos que nos llevan a trascender y hacer una filosofía de nuestra vida, tal como lo aspiraba Nietzsche: “Ser un superhombre” para superarnos y revertir la vida pesimista; dado que nosotros “somos la única especie que no está acabada y que nos vamos haciendo de a pocos” argumentaba Ortega y Gasset.

La filosofía y la ciencia han dado un viraje radical que cambió la perspectiva del mundo cuando entre 1929-1935 se reúne el círculo de Viena-Austria: físicos, matemáticos, científicos y filósofos, encabezados por Sillín y Carnal, con el fin de transformar la perspectiva científica y filosófica, haciendo de éstas más asequibles para la sociedad. Tuvieron como “biblia” al “tractatus logicus philosophicus” (tratado lógico filosófico) del filósofo lingüístico-analítico Ludwig Wittgenstein. Estos académicos-científicos dieron el aporte más revolucionario del siglo porque abrieron las puertas del entendimiento de la filosofía que necesitaba ser menos abstracta y metafísica para convertirse en clara y distinta, así también la ciencia se hizo más práctica.

Todos estos aportes filosóficos se dieron para buena ventura del conocimiento y para transformación de la sociedad en diferentes aspectos. Pero no por ello debemos de mandarlo a esta madre de todas las ciencias al olvido, hoy en día expresada en sus diferentes disciplinas. La ética, por ejemplo es una filosofía de la conducta del hombre en la sociedad, la bioética es la filosofía de la vida, la ciencia es la racionalización de la conocimiento empírico –racional; de la misma manera tenemos ciencias dimanadas de la filosofía que se encargan de estudiar al hombre como individuo y en la sociedad tales como la psicología, la antropología y la sociología. Ciencias que deben tener como objeto dar sentido a nuestras vidas.

GUEVARA, Felipe, UNAMAD 2010

Preguntas literales

- 1) ¿Cuál consideras que es la idea principal del texto?
 - a) El conocerse a uno mismo por medio de la filosofía
 - b) Recordar que la filosofía fue importante
 - c) La filosofía es humanizadora y ayuda a interiorizar y reflexionar sobre el entorno.
 - d) La práctica de los valores y la filosofía conlleva al éxito
 - e) El entendimiento de la filosofía gobierna la vida

2) ¿Qué título darías a este texto?

- a) La filosofía en la edad media
- b) el valor del conocimiento
- c) La ciencia y la filosofía
- d) El valor de la filosofía en el mundo actual
- e) El valor de la ciencia y la tecnología

3) En la antigua Grecia existía una frase cumbre “conócete a ti mismo”, ¿quién hacía remembranza de ella?:

- a) Sócrates
- b) Aristóteles
- c) Platón
- d) Epicuro
- e) Kant

4) El valor que damos a las cosas, a las ciencias o las disciplinas, tiene mucho que ver con:

- a) Con el conocimiento exterior
- b) El conocimiento interior y con la educación axiológica-ética
- c) Con el conocimiento de la vida
- d) Con la filosofía de la vida
- e) La práctica cualitativa y cuantitativa de la vida

5) La filosofía alcanza su plenitud cuando está en búsqueda de:

- a) *La verdad y la felicidad*
- b) Profundidad de pensar en su vida
- c) Encontrar el equilibrio personal
- d) Solución de problemas existenciales
- e) Crear ciencia y tecnología

Preguntas Inferenciales

6) De la lectura filosófica se puede inferir que:

- a) El valor de las ciencias encuentran su razón de ser en la filosofía.
- b) Estimar los valores como el reflejo práctico del hombre y hacer política dialógica.
- c) El conocimiento se centra en la ciencia.
- d) La ciencia y la tecnología permiten indagar en el pensamiento
- e) Las cosas valen por sí mismas y la filosofía les da consistencia

7) De la lectura se infieren postulados empírico racionales tales como:

- a) Somos una especie que por medio de la razón y la experiencia construye o destruye lo que se propone
- b) Conocerse a uno mismo dimana de una actitud psicológica científica
- c) La racionalidad práctica del hombre se construye en el ejercicio del pensamiento
- d) La vida del hombre encuentra razones al desarrollarse como especie
- e) La axiología y la ética descartan la ciencia.

8) Se puede inferir que:

- a) Analizar el sentido común para pensar mejor
- b) Analizar los criterios filológicos
- c) Trascender desde la vida

- d) Utilizar la razón y el conocimiento significa promover la filosofía
- e) La opinión y la ciencia son productos de la filosofía

9) Del texto estudiado se deduce que:

- a) La ciencia y la filosofía pueden tener mayor entendimiento
- b) El Círculo de Austria aporta el conocimiento científico
- c) Los estudiosos de París critican la ciencia
- d) Círculo de Wittgenstein contribuyó con una nueva teoría
- e) La ciencia y la técnica son producto de la filosofía

10) Se infiere de la lectura que:

- a) Utilizar criterios racionales y empíricos respaldarían a la filosofía
- a) Esta sociedad está con un velo ignorante de la verdad
- b) Una educación religiosa y tecnológica harían más grande al hombre
- c) Una educación moral utilitarista aporta conciencia a la sociedad actual
- d) Una educación tecnológica y epistemológica fundamentan la ciencia
- e) En este mundo chauvinista, racista, regionalista, envidioso falta criterios epistemológicos-axiológicos

TEXTO II

Desde que el hombre empezó a filosofar orientó siempre una parte muy conspicua de sus investigaciones a discutir qué es la ciencia entendida como conocimiento verdadero, contra puesto a la opinión, a la ilusión, etc. Como es sabido, esos estudios como la ciencia llegaron a los filósofos a enfrentarse a problemas interesantísimos, como son por ejemplo, los siguientes: la naturaleza de la verdad, su unidad y su pluralidad, las fuentes del conocimiento, las garantías de la verdad, la fecundidad de las proposiciones verdaderas, etc.

Se trata de problemas muy serios y complejos que, aunque resueltos de modos diversos por las varias tendencias filosóficas dieron impulso decisivo al desarrollo de la cultura. Nadie que tenga un conocimiento, aunque sea superficial, de la historia de nuestra civilización puede poner en duda el gran peso de tales problemas.

Es también innegable que las discusiones sobre la ciencia recibieron una luz completa diversa a partir del momento en el cual, junto a la filosofía, empezaron a firmarse, en el mundo griego y aún más en la era moderna, algunas “ciencias particulares” con la matemática a la cabeza – parecieron merecer, casi con exclusión de toda duda posible, en pleno reconocimiento de su científicidad. El problema nuevo suscitado por la aparición de tales ciencias, se refería obviamente a la relación entre las mismas y la “ciencia general” teorizada por los filósofos. Podemos articular ese problema en dos órdenes de cuestiones:

1. ¿Es lícito considerar a la matemática, la física, etc., como meras ejemplificaciones de la idea general de la ciencia, y consiguientemente, asumir esta última como garantía suprema de la validez de aquellas? O bien ¿se debe reconocer que se llama a esas investigaciones “ciencia” en un nuevo y diverso sentido y buscar la garantía de su científicidad en algo irreductible a los caracteres atribuidos por los filósofos a la noción abstracta y apriorista de la ciencia?
2. ¿Cuál será la relación entre las investigaciones científicas encaminadas a edificar tal o cual ciencia particular y la investigación filosófica que tiene por objeto la

“ciencia pura” en su plena generalidad? ¿habrá que admitir una subordinación (a menos de derecho), de las primeras a la segunda, o se debería reconocer por el contrario a aquellas alguna forma de verdadera y propia autonomía?

Es decir, sabido que durante siglos la tendencia dominante consistió en postular – aunque en formas diversas – una especie de primado absoluto de la investigación filosófica, llegando incluso a atribuirle la tarea, tan comprometida a determinar a priori la verdadera esencia de cada una de la ciencia particulares, sus límites, las relaciones jerárquicas entre ellas.

Cuando hoy se vuelve a examinar esta delicada cuestión, importa a reconocer ante todo que los modernos estudios de la historia de la ciencia ha suministrado, dentro de ciertos límites, una notable justificación a la tendencia indicada, pues han puesto de relieve las múltiples y profundas influencias ejercidas en el pasado por la investigación filosófica en las investigaciones científicas.

La confirmación, a la que acabamos de aludir, de la influencia de la filosofía en las ciencias particulares ha sido, sin embargo, solo parcial, y, sin duda, no tanto como para justificar totalmente la subordinación de éstas a aquella.

En efecto: debe observarse en primer lugar que el nacimiento de las ciencias particulares, aunque notablemente favorecido por las tendencias filosóficas imperantes en las varias épocas en que empezaron a constituirse, fue también fruto de otros factores no menos importantes: por ejemplo los estímulos recibidos por los científicos de la vida práctica y, en particular, de la técnica. En cuanto a su posterior desarrollo, muy pronto apareció claramente que se debía no solo la influencia de la filosofía si no una especie de dialéctica interna de las mismas investigaciones científicas, o sea, a la influencia de una en otra (por ejemplo, de la matemática en la física, y viceversa), así como en el ámbito de una ciencia, a la influencia de los progresos de un capítulo de la misma en otro capítulo. Si bien ningún historiador de la ciencia puede negar que algunas concepciones filosóficas del mundo hayan dado una contribución decisiva al nacimiento de la matemática, de la física, etc, tampoco puede, por otro lado, silenciar que esas ciencias continuaron brillantemente su camino incluso cuando las aludidas concepciones filosóficas fueron abandonadas o profundamente modificadas por la mayoría de los filósofos.

Debe observarse, en segundo lugar que la influencia de la filosofía en las ciencias particulares han correspondido frecuentemente una análoga influencia de estas en aquella, como ocurrió, por ejemplo a propósito de las relaciones entre el platonismo y la matemática. Para muchos se podría incluso, sostener que, aun habiendo creído honestamente construir a priori el concepto general de “la ciencia”, en realidad lo recogieron por abstracción del estudio de las “ciencias particulares” ya adquiridas, o en vías de adquisición dentro de la cultura de su época.

Teniendo en cuenta esas consideraciones es inevitable concluir que la pretensión, antes aludida, de considerar las “ciencias particulares” como meros ejemplos de la idea general de la ciencia teorizada por los filósofos, resulta hoy inaceptable. En particular, la historia de la investigación científica nos muestra que hoy podemos alimentar ya la ilusión de hallar en la filosofía una determinación apriorista satisfactoria de la verdadera esencia de las ciencias particulares; más bien ha sido necesario que estas ciencias no son, por principio, circunscribibles por definición alguna y se desarrollan generalmente de un modo imprevisible para cualquier investigación filosófica.

Las consecuencias de este hecho rebasaron pronto los mismos límites de la hipótesis refutada, o sea: movieron a gran número de estudios a negar no ya solo la pretendida subordinaciones las “ciencias particulares” a la “ciencia general”, sino incluso la existencia de cualquier relación entre en investigación científica e investigación filosófica.

Reflexionando atentamente sobre esta última conclusión, surge, sin embargo, la duda de que ella disimule una pereza mental condenable; es decir, que dicha conclusión se basa no tanto en la indiscutible comprobación de los hechos históricos recién aludidos cuanto a la efectiva incapacidad de concebir nuevas formas de interdependencia entre el saber científico y el filosófico. Dicho de otro modo: si bien está afuera de discusión que la función de la filosofía respecto de la ciencia no puede ser hoy la que fue ayer, nada autoriza; sin embargo, a aceptar sin discusión el dilema propuesto; o bien las relaciones entre la filosofía y la ciencia sigue siendo hoy como en otros tiempos o bien no hay la más mínima relación entre ambas.

GEYMONAT. Filosofía e filosofía de la scienza
Feltrinelli. Milán.

Preguntas literales

11) La idea principal del texto se centra:

- a) Los filósofos se enfrentaron a problemas emergentes en la ciencia
- b) La naturaleza de la verdad y su unidad en las ciencias.
- c) La pluralidad y las fuentes del conocimiento
- d) Las garantías de la verdad y la fecundidad de las proposiciones verdaderas.
- e) El conocimiento científico y el estudio de la epistemología

12) Entre la filosofía y la ciencia se da un:

- a) Conocimiento científico
- b) Un conocimiento axiológico y moral
- c) Impulso decisivo de la filosofía creó la cultura.
- d) El conocimiento superficial y la historia aportaron conocimientos.
- e) La ciencia como luz de la filosofía

13) La historia de la investigación científica nos muestra:

- a) Las ciencias no son circunscribibles.
- b) Podemos alimentar la ilusión de hallar una filosofía de las ciencias.
- c) Las investigaciones filosóficas son productos científicos.
- d) La matemática y la física son parte de la filosofía.
- e) La tecnología y la ciencia se desarrollaron en 1850.

14) La influencia de la filosofía en las ciencias particulares se ha dado por:

- a) Influencia análoga de las ciencias en la filosofía.
- b) Influencia análoga de la filosofía en las ciencias.
- c) Influencia del platonismo y la matemática.
- d) Análisis del conocimiento humano.
- e) Influencia del atomismo

15) La hipótesis refutada sobre el aporte de la ciencia y la filosofía sostienen que:

- a) Subordinación de las “ciencias particulares” a la “ciencia general”.
- b) La existencia de relación entre en investigación científica e investigación filosófica.
- c) No existe relación intrínseca entre filosofía y ciencia
- d) a y c son verdaderas
- e) a, b y c son verdaderas

Preguntas inferenciales

16) Es también innegable que las discusiones sobre la ciencia y el aporte de la filosofía en la ciencia:

- a) Limar asperezas entre las ciencias y la filosofía.
- b) Existencia de una problema general incitada por los filósofos al llamar a la "ciencia general"
- c) Circunscribir criterios epistemológicos adyacentes a la ciencia.
- d) Recibieron una luz tanto la filosofía como la ciencia en relación al reconocimiento de su cientificidad de una de ellas.
- e) Delimitar el aporte de las ciencias en la filosofía.

17) Del texto leído se infiere que:

- a) Las ciencias particulares provienen de la ciencia teórica que es la filosofía.
- b) La historia de la investigación científica muestra la posibilidad de apoyarnos en las ciencias particulares.
- c) La historia de las ciencias se deben a la ciencia teórica
- d) La filosofía promueve evitar construir ciencias particulares
- e) La existencia intrínseca de criterios de homogeneidad entre filosofía y ciencia.

18) De la lectura se puede deducir que:

- a) El conocimiento a priori crea la epistemología o filosofía de la ciencia.
- b) Primado relativo de la ciencia sobre la filosofía.
- c) En la historia de la filosofía y la ciencia quien predominó de manera absoluta fue la investigación filosófica.
- d) La ciencia se subordina a la creatividad crítica de la filosofía
- e) La investigación científica crea a la filosofía

19) A partir del texto se infiere que:

- a) El nacimiento de las ciencias particulares se deben al aporte de las tendencias filosóficas en relación a la vida práctica y técnica.
- b) La filosofía y la dialéctica constituyeron como piedras angulares en la creación de las ciencias.
- c) La contribución de concepciones filosóficas del mundo no contribuyeron al nacimiento de la matemática, de la física, etc.
- d) La hermenéutica y la filosofía de la ciencia tienen su razón de ser en la experiencia
- e) La tecnología es producto de la filosofía y no de la ciencia.

20) Del texto se puede deducir que las ciencias particulares deben sus inicios a:

- a) Una serie reflexión filosófica en una sociedad convulsionada por chauvinismos.
- b) Indagar que el conocimiento científico enfatizado netamente por las ciencias creó la tecnología.
- c) La razón de ser de la filosofía se debe al alcance científico
- d) Los aportes de la filosofía al promover la ciencia desarrollaron el conocimiento científico
- e) La filosofía no promueve la razón ni la ciencia.

TEXTO III

“Si ustedes han visto, alguna vez, una barca de pesca navegando contra el viento y han advertido sus giros inesperados, su camino quebrado, sus astucias, entonces saben lo que significa la voluntad, este océano, el que navega nuestra barca, nos ignora, no está en favor nuestro ni en contra nuestra, no es un enemigo ni un ser acogedor. Aun cuando muriesen todos los hombres y se extinguiese toda la vida, continuaría agitándose impasiblemente. Y este viento soplaría, del mismo modo, según los cambios del clima. Fuerzas irreprochables e inmisericordes: la ola obedece al viento y a la luna según el peso y la movilidad del agua, este viento mide el frío y el calor. Curso y danza de acuerdo a las leyes invariables. De modo semejante, la tabla se eleva y desciende según la densidad, siguiendo las leyes invariables por la cual cada gota de agua es llevada por los demás. Y si pusiera una vela al viento, este, según el ángulo, la impulsaría; y si pusiera una tabla paralelamente a la ola, ésta la rechazaría, así como se abre al filo de la quilla. Habiendo observado todo esto, el hombre se hace a la mar orientando su vela con el mástil, las verjas y cordajes y apoyando su timón en la ola que avanza, gana un poco de camino aprovechando la dirección cambiante de su marcha. Avanza contra el viento, gracias al impulso del viento.

Cuando era niño, y antes de haber visto el mar, creía que las barcas iban adonde el viento los conducía. Cuando, más tarde, vi como el hombre del timón dominando las leyes invariables cabalgaba el viento, deje confundir el azar con el conocimiento. El me manifestó el verdadero Dios y lo denomine voluntad. Al mismo tiempo, comprendí el poder y el verdadero uso de la inteligencia que sabe plegarse al gobierno de las leyes invariables. El remo, el molino, la picota, la palanca, el arco, la honda, todas las herramientas y las maquinas me remitían a este punto: veía a las ideas de acción y a la naturaleza en acción y a la naturaleza en poder del domador de caballos. Por este motivo, nada espero de estas grandes fuerzas (que también podrían ser humanas, como el de la policía), sobre las que danza nuestra barca. En primer lugar, se trata de querer en contra de ellas, y, en segundo lugar, es necesario observar como impelen y conocer las leyes invariables que las gobiernan. Cuanto más ciegas las siento, mejor me apoyo en ellas: fuertes, infatigables, mucho más poderosas que yo, me llevara donde quiera ir. Si miro mal es mi culpa. El menor error se paga y basta que olvide, por un instante, ejercitar mi voluntad que me vea convertido en un guiñapo a merced de las olas; no obstante, el saber más pequeño unido a una obstinación invencible me devuelve el poder”.

ALAIN, Propos, Vigites de l`esprit.
Gallimard. Pp., 20-21

Preguntas literales

21) El título más adecuado para el texto sería

- a) El hombre y el mar
- b) EL hombre, los barcos y el arte de navegar
- c) El hombre, Dios y la navegación
- d) El hombre y el mundo
- e) Dios y el hombre en el mundo

22) Aun cuando muriesen todos los hombres y se extinguiese toda la vida:

- a) Continuaría agitándose impasiblemente.
- b) Nada existirá después de esta vida

- c) La existencia humana habrá dejado de existir
- d) La vida en el planeta tierra no tendría sentido
- e) El cosmos y el mundo entero no tendrían razón de ser.

23) El hombre se hace a la mar como...:

- a) Imaginándose que todo es posible en el mar y en el mundo
- b) Orientando su vela con el mástil y apoya su timón en la ola que avanza.
- c) Utilizando su razón y su experiencia en el mar.
- d) Velero dirigido por el viento
- e) Guiado por un viento sabio que lo encaminará

24) En el barco el hombre del timón domina:

- a) Las leyes invariables y reta al viento.
- b) La voluntad del mar y de la naturaleza
- c) su conocimiento y su voluntad
- d) El clima y desea llegar a buen puerto para pensar
- e) La naturaleza por medio de la razón

25) La idea central del texto se basa en que:

- a) EL hombre conduce al barco y se enfrenta a la naturaleza
- b) La naturaleza conduce al hombre al naufragio.
- c) La analogía del barco y el mar llevan a pensar en el conocimiento surrealista.
- d) Todo en la vida se puede si se aplica el pensamiento ingenioso.
- e) El hombre conduce al mundo hasta cuando la naturaleza lo permite.

Preguntas inferenciales

26) Del texto se puede inferir que:

- a) El hombre es conducido por su voluntad en altamar
- b) El hombre en cualquier instancia de la naturaleza razona para poder conducirse para bien
- c) La naturaleza envuelve y oscurece el pensamiento del hombre
- d) Análogamente el hombre y el mundo se complementan en la naturaleza
- e) El horizonte del mar desarrolla el pensamiento del hombre

27) De la lectura analógica que demanda el presente texto se infiere que:

- a) La voluntad de poder se transforma en la voluntad del querer
- b) Las fuerzas humanas transforman el contorno del hombre
- c) Los criterios analógicos se comprenden en totalidad en la apertura del hombre.
- d) Se ve las ideas de acción en la naturaleza entendiendo el contexto del hombre en el mundo.
- e) La razón y la voluntad en el hombre transforman las cosas

28) Del texto en mención se deduce que:

- a) La obstinada razón de conocer y saber hacen que el hombre transforme el mundo
- b) El menor error se paga y basta que el hombre olvide para que demuestre su fragilidad
- c) La voluntad y la culpa en el hombre le denigran en el mundo
- d) Las fuerzas de la razón y la voluntad interpelan al hombre.
- e) El mundo transforma al hombre

29) De la lectura realizada se infiere que:

- a) La naturaleza no tiene una razón de ser propia

- b) El hombre conduce su voluntad y su razón que le permite guiarse ante la naturaleza
- c) El hombre y la naturaleza no tienen un vínculo en común.
- d) Los factores emergentes en la naturaleza transforman al hombre
- e) La indagación en la naturaleza destaca en el hombre

TEXTO IV

La inteligencia es definida por los psicólogos como la capacidad de resolución de problemas. Los animales pueden resolver pequeños problemas que se refieran a sus circunstancias inmediatas. El perro busca como esconder el hueso o donde hacer sus necesidades, pero no se le ocurre construir almacenes o cuartos de baño. El hombre en cambio, tiene capacidad para crear medios generales de solución de problemas. Los instrumentos son tales medios (un hacha sirve, en general, para solucionar todos los casos de un tipo de problemas, aunque aún no se haya presentado el hecho).

Todavía puede definirse mejor la inteligencia como creación de posibilidades. Investigar posibilidades es más que solucionar problemas. La solución de problemas se refiere a una cuestión de cálculo: se calculan las posibilidades con que se cuenta en orden a la obtención de un determinado resultado (eso es lo que hace un ordenador que juega el ajedrez).

Pero la razón humana es más que calculadora, es inventiva, creadora: es decir, no solo soluciona los problemas con que se encuentra, sino que inventa y se plantea nuevos problemas o nuevas posibilidades que no eran inmediatamente manifiestas. La razón humana no solo calcula posibilidades inmediatas de alimentación, por ejemplo, sino que inventa la cocina con todas las posibilidades que ella entraña.

La razón tiene por tanto distintas dimensiones: es calculadora y es ingeniosa o creativa. También se puede distinguir la razón según los ámbitos o los órdenes a los que aplica su cálculo o su inventiva. Hay un dominio de la inteligencia exclusivamente humano, que es el teórico, en el que los problemas que se le ocurren al hombre son completamente universales y no se aplican a la solución de las necesidades prácticas: éstos son los problemas filosóficos. También la creación de objetos bellos, que veremos en el siguiente tema, señala un uso de la razón por encima de las necesidades prácticas del ser humano. La razón humana puede emplearse en otros ámbitos de posibilidades, como es el que hemos visto en las unidades anteriores, relativas a la acción moral. Allí la razón humana no solo se refiere a la satisfacción de necesidades, sino a crear las condiciones de una vida buena.

Por último esta razón técnica o instrumental, que crea las condiciones de la vida material del ser humano mediante la transformación de la naturaleza en un mundo habitable. Es importante, sin embargo, no separar esta dimensión de la inteligencia de las otras, bajo riesgo de deshumanizar el mundo. Luego nos referimos a los problemas provocados por un mal enfoque de la técnica.

Jürgen Habermas, un filósofo contemporáneo, distingue los siguientes usos de la razón humana.

1. *Razón instrumental o técnica*: que establece las reglas en una acción con vistas a obtener resultados prácticos: está sometida a fines extrínsecos y establece una conexión de medios para obtener esos fines. Un ejemplo de la razón instrumental

serían las técnicas informáticas: se trata de manejar unas reglas, un lenguaje, con vistas a obtener prestaciones del ordenador.

2. *Razón comunicativa*: establece reglas para hacer posible la comunicación humana, es decir, las actividades no sometidas a la consecución de resultados prácticos, sino, al entendimiento de los hombres: la política, por ejemplo, sería un ejercicio de la razón comunicativa, porque es un ejercicio de mutuo entendimiento, de negociación y consejo.
3. *Razón crítica o razón reflexiva*: examina las condiciones generales bajo las que son posibles las demás acciones humanas. Es lo que estamos haciendo ahora: el análisis filosófico de la acción humana. Algunos creen que la filosofía es una pérdida de tiempo. Sin embargo, dedicarse a los otros ejercicios de la razón sin reflexión filosófica es algo parecido a jugar continuamente a un determinado juego, por ejemplo, al póquer, sin plantearse jamás el sentido de las reglas o la finalidad del juego.

CORAZÓN, Rafael, Filosofía

Preguntas literales

30) El título más adecuado para el texto en mención es:

- a) Los diferentes usos de la razón
- b) Los diferentes usos de la inteligencia
- c) Filosofía y razón según Hibernas
- d) Los aportes de la razón y la filosofía
- e) Criterios de la razón

31) Jürgen Habermas clasifica a la razón en:

- a) Crítica, empírica y tecnológica
- b) Hermenéutica, dialógica y racional
- c) Instrumental, comunicativa y crítica
- d) Reflexiva, crítica y tecnológica
- e) Instrumental, dialógica y tecnológica

32) La razón tiene las siguientes dimensiones:

- a) Calculadora, ingeniosa o creativa
- b) Presuntuosa, accesible e intercultural
- c) Calculadora, presuntuosa y racional
- d) Intercultural, empírica y criteriosa
- e) Crítica, calculadora y racional

33) El ámbito de la razón humana se extiende en la acción moral:

- a) Ejercicio práctico de la vida material
- b) Ejercicio legal de las acciones
- c) Desarrollo empírico y crítico
- d) Condiciones críticas y espirituales
- e) Condiciones de una vida buena

34) La razón instrumental crea las condiciones de:

- a) La vida material del ser humano mediante la transformación de la naturaleza.

- b) Racionalidad política y democrática en la sociedad
- c) Fundamenta la técnica en las acciones humanas
- d) Vivir dignamente de acuerdo a la razón
- e) Una vida comunicativa y racional

Preguntas inferenciales

35) Se puede inferir que el escritor de este texto filosófico:

- a) Analiza el significado de la razón en cuanto instrumental
- b) Indaga la importancia de la filosofía en la creatividad de la razón
- c) Estudia los diferentes usos de la razón
- d) Especifica el ámbito de la razón
- e) Importancia de la razón y la experiencia en la inteligencia

36) Se deduce del texto que:

- a) La filosofía abre la mente y lo vuelve inventiva.
- b) La inteligencia utiliza a la razón para especificar su poderío intelectual.
- c) La razón instrumental o técnica permite que el hombre explote los recursos a su servicio.
- d) La razón comunicativa y reflexiva permiten del desarrollo del pensamiento humano.
- e) La inteligencia humana crea la razón

37) Se puede inferir que el objetivo del texto se centra en:

- a) Explicar fehacientemente la importancia de la inteligencia.
- b) Determinar los diferentes usos de la razón humana.
- c) Estudiar los criterios de la razón humana.
- d) Ahondar sobre los alcances de la razón comunicativa e instrumental.
- e) Fundamentar los aportes de la razón y la inteligencia

38) ¿Con qué finalidad hace referencia el autor sobre la importancia de la razón?

- a) De enfatizar lo que puede aportar en el conocimiento en sus diferentes usos.
- b) De concretar los usos oportunos en la ciencia.
- c) De cuestionar y reflexionar sobre el ámbito del conocimiento.
- d) De indagar sobre la materialización del conocimiento.
- e) De estudiar los ámbitos del pensamiento.

39) Del texto se puede inferir que:

- a) Inteligencia mediante la razón es creadora
- b) La razón mediante la inteligencia potencia su aporte
- c) el conocimiento se fundamenta en la razón
- d) EL conocimiento se fundamenta en la experiencia
- e) La técnica es producto de la razón comunicativa

40) Se puede inferir que es el uso de los criterios de la razón están dentro de los parámetros.

- a) Científicos
- b) Filosóficos
- c) Científicos-filosóficos
- d) Literales
- e) gnoseológicos

Anexo 3: Matriz de consistencia

TÍTULO: “Aplicación de estrategias de aprendizaje cooperativo y su relación con la comprensión lectora de textos filosóficos en estudiantes de Filosofía de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios, año 2012”.

PROBLEMAS	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES E INDICADORES	POBLACIÓN Y MUESTRA	METODOLOGÍA
<p>General ¿Cuál es la relación que existe entre la aplicación de estrategias de aprendizaje cooperativo y la comprensión lectora de textos filosóficos en estudiantes de Filosofía de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios, año 2012?</p> <p>Específicos a) ¿Qué relación existe entre la interdependencia positiva y la comprensión lectora de textos filosóficos en estudiantes de Filosofía de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional</p>	<p>General Determinar la relación que existe entre el aprendizaje cooperativo y la comprensión lectora de textos filosóficos en estudiantes de Filosofía de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios, año 2012.</p> <p>Específicos a) Establecer qué relación existe entre la interdependencia positiva y la comprensión lectora de textos filosóficos en estudiantes de Filosofía de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Amazónica de</p>	<p>General H_a: Existe una relación directa y significativa entre el aprendizaje cooperativo y la comprensión lectora de textos filosóficos en estudiantes de Filosofía de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios, año 2012. H₀: No existe relación directa ni significativa entre el aprendizaje cooperativo y la comprensión lectora de textos filosóficos en estudiantes de Filosofía de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios, año 2012.</p> <p>Específicas H₁: La interdependencia positiva se relaciona directa y significativamente con la comprensión lectora de textos filosóficos en estudiantes de Filosofía de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios, año 2012. H₀: La interdependencia positiva no se relaciona directa significativamente con la comprensión lectora de textos filosóficos en estudiantes de</p>	<p>Variable X: estrategias de aprendizaje cooperativo X₁: Interdependencia positiva</p> <ul style="list-style-type: none"> • Metas del equipo de trabajo • Presentación de resultados del trabajo • Tareas como meta de trabajo. • Compromiso del trabajo personal • Visión en conjunto • Cumplimiento eficaz del trabajo. <p>X₂: Responsabilidad individual y de equipo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Integración de trabajo individual al del equipo • Realización de tareas de los miembros • Promoción del rendimiento • Apoyo al rendimiento • Responsabilidad en el cumplimiento <p>X₃: Interacción estimuladora</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estimulación a la continuación del trabajo • Reconocimiento a la participación • Ayuda al desarrollo de tareas • Estimulación positiva a la actividad • Intervención en discusiones ventajosas • Identificación con el equipo • Reconocimiento de un todo como equipo 	<p>La población de estudio estuvo conformada por la totalidad de estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios.</p> <p>La muestra fue elegida de manera intencional y está conformada 85 estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios, elegida de forma intencional no probabilística.</p>	<p>Corresponde al tipo de investigación básica</p> <p>Asume el diseño descriptivo correlacional, cuyo diagrama es como sigue:</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 10px auto;"> <pre> graph LR M --- Ox M --- r r --- Oy </pre> </div> <p>Donde:</p> <p>M : muestra de investigación</p> <p>O_x: Observación de la variable: Estrategias de aprendizaje cooperativo</p> <p>r : coeficiente de correlación</p> <p>O_y: Observación de la variable: Comprensión lectora de textos</p>

<p>Amazónica de Madre de Dios, año 2012? b) ¿Cuál es la relación que existe entre la responsabilidad individual y de equipo y la comprensión lectora de textos filosóficos en estudiantes de Filosofía de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios, año 2012? c) ¿De qué manera se relaciona la interacción estimuladora con la comprensión lectora de textos filosóficos en estudiantes de Filosofía de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios, año 2012? d) ¿En qué medida se relaciona la gestión interna de equipo con la comprensión</p>	<p>Madre de Dios, año 2012. b) Determinar cuál es la relación que existe entre la responsabilidad individual y de equipo y la comprensión lectora de textos filosóficos en estudiantes de Filosofía de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios, año 2012? c) Determinar de qué manera se relaciona la interacción estimuladora y de equipo con la comprensión lectora de textos filosóficos en el nivel crítico en estudiantes de Filosofía de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios, año 2012. d) Establecer en qué medida se relaciona la</p>	<p>Filosofía de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios, año 2012. H₂: Existe una relación directa y significativa entre la responsabilidad individual y de equipo y la comprensión lectora de textos filosóficos en estudiantes de Filosofía de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios, año 2012. H₀: No existe relación directa ni significativa entre la responsabilidad individual y de equipo y la comprensión lectora de textos filosóficos en estudiantes de Filosofía de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios, año 2012. H₃: Existe una relación directa y significativa entre la interacción estimuladora y de equipo y la comprensión lectora de textos filosóficos en estudiantes de Filosofía de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios, año 2012. H₀: No existe relación directa ni significativa entre la interacción estimuladora y de equipo y la comprensión lectora de textos filosóficos en estudiantes de Filosofía de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Expresión de muestras de afecto • Compartimiento de información <p>X₄: Gestión interna de equipo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planeamiento de fórmulas organizativas • División de roles y tareas • Gestión y control del tiempo • Solución de problemas y dilemas • Propuestas de mejora • Consenso en opiniones • Intercambio de experiencias personales • Liderazgo y decisiones conjuntas • Expresiones de cortesía y afecto <p>Variable Y: Y: Comprensión lectora de textos filosóficos Y₁: Comprensión literal</p> <ul style="list-style-type: none"> • Idea principal • Título • Distinguir entre información relevante e información secundaria. • Saber encontrar la idea principal. • Identificar relaciones causa-efecto. • Reconocer las secuencias de una acción. • Identificar los elementos de una comparación. • Identificar analogías. <p>Y₂: comprensión inferencial</p> <ul style="list-style-type: none"> • Predecir resultados. • Inferir el significado de palabras desconocidas. • Inferir efectos previsibles a ciertas causas. • Inferir secuencias lógicas. 		<p>filosóficos</p>
--	--	---	---	--	--------------------

<p>lectora de textos filosóficos en estudiantes de Filosofía de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios, año 2012?</p>	<p>gestión interna de equipo con la comprensión lectora de textos filosóficos en estudiantes de Filosofía de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios, año 2012?</p>	<p>Amazónica de Madre de Dios, año 2012. H₄: Existe una relación directa y significativa entre la gestión interna de equipo y la comprensión lectora de textos filosóficos en estudiantes de Filosofía de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios, año 2012. H₀: No existe una relación directa y significativa entre la gestión interna de equipo y la comprensión lectora de textos filosóficos en estudiantes de Filosofía de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios, año 2012.</p>			
---	--	---	--	--	--

Anexo 4: MATRIZ DE INSTRUMENTO DE COLECTA DE DATOS

VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES	ÍTEMS	ESCALA	ÍNDICE
X: Estrategias de aprendizaje cooperativo	X ₁ : Interdependencia positiva	Metas del equipo de trabajo Presentación de resultados del trabajo Tareas como meta de trabajo. Compromiso del trabajo personal Visión en conjunto Cumplimiento eficaz del trabajo.	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7	Nunca Casi nunca Casi siempre Siempre	1
	X ₂ : Responsabilidad individual y de equipo	Integración de trabajo individual al del equipo Realización de tareas de los miembros Promoción del rendimiento Apoyo al rendimiento Responsabilidad en el cumplimiento	8, 9, 10, 11, 12		2
	X ₃ : Interacción estimuladora	Estimulación a la continuación del trabajo Reconocimiento a la participación Ayuda al desarrollo de tareas Estimulación positiva a la actividad Intervención en discusiones ventajosas Identificación con el equipo Reconocimiento de un todo como equipo Expresión de muestras de afecto Compartimiento de información	13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23		3
	X ₄ : Gestión interna de equipo	Planeamiento de fórmulas organizativas División de roles y tareas Gestión y control del tiempo Solución de problemas y dilemas Propuestas de mejora Consenso en opiniones Intercambio de experiencias personales Liderazgo y decisiones conjuntas Expresiones de cortesía y afecto	24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41		4
Y: Comprensión lectora de textos filosóficos	Y ₁ : Comprensión literal	<ul style="list-style-type: none"> • Idea principal • Título • Distinguir entre información relevante e información secundaria. • Saber encontrar la idea principal. • Identificar relaciones causa-efecto. 	1, 11, 25 2, 21, 30 3, 4, 31 5, 13, 24, 32 14, 33	Bien Mal	2 0

	Y ₂ : comprensión inferencial	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer las secuencias de una acción. • Identificar los elementos de una comparación. • Identificar analogías. • Predecir resultados. • Inferir el significado de palabras desconocidas. • Inferir efectos previsibles a ciertas causas. • Inferir secuencias lógicas. 	<p>15, 34 22 12, 23</p> <p>6, 16, 26, 35</p> <p>7, 17, 18, 27, 36</p> <p>8, 9, 19, 28, 37 10, 20, 29, 39, 40</p>		
--	--	--	--	--	--

MATRIZ DE PROBLEMATIZACIÓN

PROBLEMA	VARIABLES	SUBVARIABLES	INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS
<p>¿Cuál es la relación que existe entre la aplicación de estrategias de aprendizaje cooperativo y la comprensión lectora de textos filosóficos en estudiantes de Filosofía de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios?</p>	<p>1. Estrategias de Aprendizaje Cooperativo</p> <p>2. Comprensión Lectora con textos filosóficos</p>	<p>1.1 Interdependencia positiva</p> <p>1.2. Responsabilidad individual y de equipo</p> <p>1.3. Interacción estimuladora</p> <p>1.4. Gestión interna de equipo</p> <p>2.1. Comprensión literal</p> <p>2.2. comprensión inferencial</p>	<p>Encuesta</p> <p>Prueba de comprensión lectora</p>	<p>Equipo de trabajo Tareas en equipo Trabajo personal Visión en conjunto Promoción del rendimiento Responsabilidad en el cumplimiento Estimulación en el trabajo en equipo Ayuda al desarrollo de tareas Estimulación positiva a la actividad Identificación con el equipo Compartimiento de información Planeamiento de fórmulas organizativas División de roles y tareas Gestión y control del tiempo Solución de problemas y dilemas Propuestas de mejora Consenso en opiniones Intercambio de experiencias personales Liderazgo y decisiones conjuntas Expresiones de cortesía y afecto</p> <p>Comprensión literal comprensión inferencial</p>

Matriz de validación

I. DATOS GENERALES

- 1.1 Apellidos y nombres del informante : CHARRY AYSANO, Juan
 1.2 Cargo e institución donde labora : UNMSM, Post Grado
 1.3 Nombre del instrumento sujeto a validación : Estrategias de aprendizaje cooperativo en universitarios
 1.4 Autor del instrumento : Bach. Manuel Felipe Guevara Duarez

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE 0 - 20				REGULAR 21 - 40				BUENA 41 - 60				MUY BUENA 61 - 80				EXCELENTE 81 - 100			
		0	6	11	16	21	26	31	36	41	46	51	56	61	66	71	76	81	86	91	96
		5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100
1. CLARIDAD	Está redactado con lenguaje apropiado															X					
2. OBJETIVIDAD	Está expresado en capacidades observables															X					
3. ACTUALIDAD	Establece contenidos respecto a estrategias de aprendizaje cooperativo															X					
4. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica en la presentación de ítems															X					
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos de cantidad y calidad															X					
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar las estrategias de aprendizaje cooperativo															X					
7. CONSISTENCIA	Basado en aspectos teóricos y científicos															X					
8. COHERENCIA	Entre los índices, indicadores y dimensiones															X					
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito de investigación															X					

III. OPINIÓN DE APLICABILIDAD: El instrumento es válido y puede ser aplicado a la muestra de investigación

IV. PROMEDIO DE VALORACIÓN: 80%



Firma del experto informante

Lima, 14 de Diciembre del 2012

Matriz de validación

I. DATOS GENERALES

- 1.1 Apellidos y nombres del informante : CHARRY AYSANOVA, Juan, Dr.
 1.2 Cargo e institución donde labora : UNMS, Post Grado
 1.3 Nombre del instrumento sujeto a validación : Comprensión Lectora en Estudiantes Universitarios de Filosofía
 1.4 Autor del instrumento : Bach. Manuel Felipe Guevara Duarez

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE 0 - 20				REGULAR 21 - 40				BUENA 41 - 60				MUY BUENA 61 - 80				EXCELENTE 81 - 100			
		0	6	11	16	21	26	31	36	41	46	51	56	61	66	71	76	81	86	91	96
		5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100
1. CLARIDAD	Está redactado con lenguaje apropiado															X					
2. OBJETIVIDAD	Está expresado en capacidades observables															X					
3. ACTUALIDAD	Establece contenidos respecto a la comprensión lectora															X					
4. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica en la presentación de ítems															X					
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos de cantidad y calidad															X					
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar la comprensión lectora															X					
7. CONSISTENCIA	Basado en aspectos teóricos y científicos															X					
8. COHERENCIA	Entre los índices, indicadores y dimensiones															X					
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito de investigación															X					

III. OPINIÓN DE APLICABILIDAD: El instrumento es válido y puede ser aplicado

IV. PROMEDIO DE VALORACIÓN:

80%

Lima, 14 de diciembre del 2012

Firma del experto informante



Matriz de validación

I. DATOS GENERALES

- 1.1 Apellidos y nombres del informante : DELGADO SANTAGADEA, KENNETH
- 1.2 Cargo e institución donde labora : UNMSM, Prof. Principal
- 1.3 Nombre del instrumento sujeto a validación : Estrategias de aprendizaje cooperativo en universitarios
- 1.4 Autor del instrumento : Bach. Manuel Felipe Guevara Duarez

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE 0 - 20				REGULAR 21 - 40				BUENA 41 - 60				MUY BUENA 61 - 80				EXCELENTE 81 - 100			
		0	6	11	16	21	26	31	36	41	46	51	56	61	66	71	76	81	86	91	96
		5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100
1. CLARIDAD	Está redactado con lenguaje apropiado															X					
2. OBJETIVIDAD	Está expresado en capacidades observables															X					
3. ACTUALIDAD	Establece contenidos respecto a estrategias de aprendizaje cooperativo																X				
4. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica en la presentación de ítems															X					
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos de cantidad y calidad															X					

Matriz de validación

I. DATOS GENERALES

- 1.1 Apellidos y nombres del informante : DELGADO SANTAGADEA, KENNETH
- 1.2 Cargo e institución donde labora : UNMSM, Prof. Principal
- 1.3 Nombre del instrumento sujeto a validación : Comprensión Lectora en Estudiantes Universitarios de Filosofía
- 1.4 Autor del instrumento : Bach. Manuel Felipe Guevara Duarez

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE 0 - 20				REGULAR 21 - 40				BUENA 41 - 60				MUY BUENA 61 - 80				EXCELENTE 81 - 100			
		0	6	11	16	21	26	31	36	41	46	51	56	61	66	71	76	81	86	91	96
		5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100
1. CLARIDAD	Está redactado con lenguaje apropiado															X					
2. OBJETIVIDAD	Está expresado en capacidades observables															X					
3. ACTUALIDAD	Establece contenidos respecto a estrategias de aprendizaje cooperativo															X					
4. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica en la presentación de ítems															X					
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos de cantidad y calidad															X					

FOTOS: APLICACIÓN DE INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS





