

01921
114



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA

**DESARROLLO DE ESTRATEGIAS DE
COLABORACION Y COMPRESION DE CUENTOS
DENTRO DE UNA INNOVACION EDUCATIVA.**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGIA**

PRESENTAN

**SANTA ISELA LIBARRA BOCARDO
CECILIA KISSY GUZMAN TINAJERO**



DIRECTORA: DRA. SYLVIA M. ROJAS RAMIREZ

REVISOR: DR. MARCO ANTONIO RIGU LEMINI

AGUASCALIENTES
ESTADO DE MEXICO.

A



MEXICO, D.F.

2003

**EXAMENES PROFESIONALES
FAC. PSICOLOGIA.**



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

HABLANDO DE CUENTOS

"Solo entonces se le puede pedir a la imaginación y al relato que alimenten el sueño..."
Paul Ricoeur

"Nunca olvidas lo que sueñas, porque lo que sueñas es lo que vives, los sueños nunca mienten. Mamá me apretó la mano y vió la cabeza justo cuando pensaba que los sueños eran mentiras. Nunca antes necesitaba de un cuento como aquel día"
Alfredo Guzmán Tinajero

Recrearse con los cuentos es una de las posibilidades humanas más maravillosas que existe. El conjunto de frases articuladas, nos evoca los sueños de un escritor capaz de transformar los lugares comunes en universos complejos, de vastas imágenes, aromas y emociones. *"En el estrecho camino paralelo a la vía férrea había carretas de bueyes cargadas de racimos verdes. Al otro lado del camino, en intempestivos espacios sin sembrar, había oficinas con ventiladores eléctricos"*¹.

La hojas unidas por los párrafos, las líneas entretreídas al verso ausente, parten el tiempo en rutas fascinantes, la ruptura del inconmensurable tedio, agitan los mares, dibujan con la nubes señales de nostalgia y con el viento suspiros de cariño. *"Era tan poco lo que podía hacerse que las horas acaban por superponerse, por ser siempre la misma en el recuerdo"*².

El renglón imposible y la químera viva expulsan los demonios y los pecados en tangibles epifanías, en sonoros atropellos de conciencia. *"No es culpa mía si de cuando en cuando vomito un conejito, si está mudanza me alteró también por dentro -no es nominalismo, no es magia, solamente que las cosas no pueden variar así de pronto"*³.

Calor, piel y sangre; odio, piedad y susurros; la magia dispuesta en los blasones de los amorosos. *"Partimos enseguida. Volando siempre, siempre volando, sin cansarnos nunca de volar, no tardaríamos en llegar al sur. Antes de alejarnos para siempre, vi el tren parado en la vía, y varios hombres corriendo hacia el lugar donde habían estado los dos hermanos"*⁴.

La música de las letras, el cadencioso ritmo de las oraciones, el color titilante de los niños y los juegos en los atardeceres del verano. *"En una columna que dominaba la ciudad se erguía la estatua del Príncipe Feliz. Estaba cubierta de oro fino. Sus ojos eran dos zafiros resplandecientes. En el puño de su espada brillaba un rubí. Todos lo admiraban"*⁵.

Y al final tres simples hojas, una memoria.

Kissy Guzmán Tinajero

¹ Gabriel García Márquez (1962), La siesta del martes en Los Funerales de Mamá Grande.

² Julio Cortázar (1966), La autopista del sur en Todos los fuegos al fuego.

³ Julio Cortázar (1951), Carta a una señorita en París en Bestiario.

⁴ Bernardo Atxaga (1997), Relato de la oca salvaje en Historias de Qbaja.

⁵ Oscar Wilde (1981), El Príncipe Feliz.

*Las palabras no alcanzan a expresar el sentimiento de gratitud a las personas que creen en mí,
que depositan amor y confianza en lo más entrañable de mí ser.
Gracias.*

*Mamá, el ejemplo perfecto de
orgullo, tu amor ilumina horizontes
lejanos, esto es para ti con toda la fuerza
de un sentimiento inmenso de cariño.*

*Papá, tu amor y cariño
siguen mi andar, una gran parte de
tu sabiduría vive en mí. Esto es para ti.
Gracias por ser mi padre.*

*Alfredo, querido hermano, tus conocimientos y consejos valiosos enriquecen mi espíritu, gracias
por enseñarme la fortaleza de una idea y la extrañeza de la mente.*

*A mi familia y amigos por su apoyo incondicional, por acompañarme en este trayecto, por su
presencia invaluable.*

*A la Dra. Sylvia Rojas-Drummond, por creer en mí, por transmitirme una formación profesional
enriquecedora y por sus palabras de aliento.*

*A la Institución "Pumitas", a mis niños y niñas por brindarme un espacio para manifestar mi
ideología profesional y personal.*

Kissy Guzmán Tinajero

**México D.F.
Diciembre 2003**

C

El día esfuerzo al cansado, y multiplica las fuerzas al que no tiene ningunas. los muchachos se fatigan y se cansan, los jóvenes flaquean y caen; pero los que esperan en Jehová tendrán nuevas fuerzas; levantarán alas como las águilas; correrán, y no se cansarán; caminarán y no se fatigarán.

Isaías 40: 29-31

Agradezco a todos mis amigos especialmente a Lety, Nancy, Luisa y Tere, que siempre estuvieron apoyándome, aun en los tiempos difíciles. Gracias por compartir esas noches en vela, gracias por su sincera amistad.

En todo tiempo ama el amigo, y es como un hermano en tiempo de angustia
Proverbios 17:17

A mis hermanas, Paola,

Karina y Héctor
Ustedes son espectales para mí, quiero agradecerles el apoyo y las palabras de aliento que me han dado. Sigán adelante luchando siempre por lo que es justo.

Los quiero mucho

A mi padre Héctor Ibarra:

Gracias por haberme dado la oportunidad de estudiar, de decidir. Tú has sido un ejemplo de lucha, esfuerzo y constancia, me has motivado a buscar el éxito. Te quiero.

Oye a tu padre, aquel que te engendró...

Proverbios 23: 22 a

Honra a tu padre y a tu madre, que es el primer mandamiento con promesa; para que te vaya bien, y seas de larga vida sobre la tierra.
Efesios 6: 2-3

A mi madre Diviana (Bocardó):

Gracias porque me enseñaste a amar, a creer en Dios y a nunca darme por vencida; todo ello me ayudó a conquistar mis ideales. Te quiero.

Muchas mujeres hicieron el bien; más Tú sobrepasas a todas.

Proverbios 31:29

A la Dra. Sylvia Rojas
Le agradezco todo el apoyo que me ha dado. Me ha dado la oportunidad de aprender, de desarrollar diversas habilidades útiles en el contexto escolar, y en la vida diaria.

Gracias por permitirme conocerle como profesora y como amiga..

Isela Ibarra Bocardó
Noviembre del 2003

D

ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN	1
<u>CAPÍTULO I. TEORÍA SOCIOCULTURAL</u>	
I.1 Antecedentes del enfoque sociocultural	6
I.2 FUNCIONES PSICOLÓGICAS SUPERIORES	9
I.2.1 Internalización	10
I.3 ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO Y ANDAMIAJE	11
I.4 PARTICIPACIÓN GUIADA	14
I.5 MÉTODOS DE ANÁLISIS EN LA TEORÍA SOCIOCULTURAL	16
I.6 MEDIADORES SOCIALES	18
I.6.1 Concepciones acerca del desarrollo del lenguaje	20
I.6.2 El lenguaje como mediador en la construcción y reconstrucción de conocimientos	22
I.6.3 Discurso en el aula	25
I.6.4 Formas de comunicación	27
I.7 IMPLICACIONES EDUCATIVAS	29
I.7.1 Aprendizaje	29
I.7.2 Función de la institución educativa	31
I.7.3 Aprendizaje cooperativo	32
<u>CAPÍTULO II. COMPRENSIÓN DE TEXTOS</u>	
II.1 DISCURSO ESCRITO	37
II.2 COMPRENSIÓN DE TEXTOS	38
II.3 CARACTERÍSTICAS DEL TEXTO Y DEL LECTOR	39
II.4 MODELO DE KINTSH Y VAN DIJK PARA LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS	42
II.5 EL RESUMEN COMO MEDIO PARA EVALUAR LA COMPRE DE TEXTOS	46
II.5.1 Esquemas	46
II.6 ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN DE TEXTOS: AUTORREGULACIÓN	48
II.7 NARRATIVA Y CUENTO	50
II.7.1 Superestructura de los cuentos	51
II.7.2 Posturas contemporáneas	52
<u>CAPÍTULO III. PLANES Y PROGRAMAS ENCAMINADOS AL FORTALECIMIENTO DE LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS</u>	
III.1 PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO DE LA SEP EN EDUCACIÓN PRIMARIA	54
III.2 PROYECTO COMUNIDADES DE APRENDIZAJE PARA LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DEL CONOCIMIENTOS (CASSC)	57

CAPÍTULO IV MÉTODO Y RESULTADOS

ESTUDIO I	63
Objetivo	63
Participantes	63
Escenario	64
Instrumentos	64
PROCEDIMIENTO	65
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	65
RESULTADOS	71
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	89
ESTUDIO II	
Objetivo	92
Participantes	92
Escenario	92
Instrumentos	92
DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	93
PROCEDIMIENTO	93
RESULTADOS	98
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	131
DISCUSIÓN GENERAL	135
REFERENCIAS	138
ANEXO 1 INSTRUMENTOS DE APLICACIÓN	143
ANEXO 2 CRITERIOS DE EVALUACIÓN	148
ANEXO 3 ESCENARIO	150
ANEXO 4 LABERINTO PSICOLINGÜÍSTICO	151
ANEXO 5 LABERINTO LITERARIO	168

F

ÍNDICE DE TABLAS

	pág.
Tabla 1. Características de los buenos y malos lectores.	45
Tabla 2. Laberintos de la propuesta CACSC.	61
Tabla 3. Categorías de la sección de Aprendizaje Cooperativo	68
Tabla 4. Definición de los Tipos de Habla	69
Tabla 5. Elementos que conforman las estrategias generales y su definición.	70
Tabla 6. Elementos que conforman las estrategias específicas y su definición.	70
Tabla 7. Evaluación de la Superestructura	72
Tabla 8. Puntuación y significado de las estrategias para resumir la información.	74
Tabla 9. Intervalo de puntuación promedio obtenido por los alumnos en el uso de marcadores lingüísticos y su significado práctico.	75
Tabla 10. Evaluación de la Superestructura	77
Tabla 11. Intervalo de puntuación promedio obtenido por los alumnos en el uso de marcadores lingüísticos y su significado práctico.	79
Tabla 12. Análisis del video correspondiente a la tríada 1 a partir de los criterios	82-84
Tabla 13. Análisis del video correspondiente a la tríada 2 a partir de los criterios considerados.	85-86
Tabla 14. Análisis del video correspondiente a la tríada 3 a partir de los criterios considerados	87
Tabla 15. Análisis del video correspondiente a la tríada 4 a partir de los criterios considerados	88
Tabla 16. Diferencias encontrados del primer momento de aplicación al segundo en el grupo experimental	99
Tabla 17. Diferencias encontrados del primer momento de aplicación al segundo en el grupo control.	105
Tabla 18. Diferencias encontradas entre el grupo control y experimental en los dos momentos de aplicación son significativas, en el instrumento ejecutado de manera individual.	106
Tabla 19. Diferencias encontradas entre el grupo control y experimental en los dos momentos de aplicación, en el instrumento ejecutado de manera individual.	109
Tabla 20. Análisis del video correspondiente a la tríada 1 a partir de los criterios considerados, post-prueba.	113-118
Tabla 21. Análisis del video correspondiente a la tríada 2 a partir de los criterios considerados, post-prueba.	119-121
Tabla 22. Análisis del video correspondiente a la tríada 3 a partir de los criterios considerados, post-prueba.	122
Tabla 23. Análisis del video correspondiente a la tríada 4 a partir de los criterios considerados, post-prueba.	123
Tabla 24. Información derivada de los dos momentos de aplicación, tríada 1.	124-125
Tabla 25. Información derivada de los dos momentos de aplicación, tríada 2.	126
Tabla 26. Información derivada de los dos momentos de aplicación, tríada 3.	127
Tabla 27 Información derivada de los dos momentos de aplicación, tríada 4.	128-129
Tabla 28. Comparación de las tríadas experimentales y controles en la ejecución de la post prueba.	130

G

ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfica 1. Porcentaje de alumnos en cada una de las tareas de los elementos evaluados de la superestructura de manera individual.	72
Gráfica 2. Porcentaje de alumnos en cada una de las tareas de las estrategias para resumir información de manera individual.	74
Gráfica 3. Porcentaje de alumnos que realizaron cada una de las tareas en la sección de marcadores lingüísticos de manera individual.	76
Gráfica 4. Porcentaje de equipos en cada una de las tareas de los elementos evaluados en la superestructura.	77
Gráfica 5. Porcentaje de equipos que utilizaron cada una de las estrategias para resumir información.	78
Gráfica 6. Porcentaje de equipos que realizaron cada una de las tareas en la sección de marcadores lingüísticos.	80
Gráfica 7. Porcentaje de alumnos que realizaron cada una de las tareas en los elementos de la superestructura, en los dos momentos de aplicación de manera individual	100
Gráfica 8. Porcentaje de alumnos en cada una de las tareas de las estrategias para resumir información, en los momentos de aplicación de manera individual.	101
Gráfica 9. Porcentaje de alumnos que realizaron cada una de las tareas en la sección de marcadores lingüísticos de manera individual, en los dos momentos de aplicación	102
Gráfica 10. Porcentaje de equipos en cada una de las tareas de los elementos evaluados en la superestructura en los dos momentos de aplicación.	103
Gráfica 11. Porcentaje de equipos que utilizaron cada una de las estrategias para resumir información en los dos momentos de aplicación.	104

INTRODUCCIÓN

Comprender textos de manera eficiente es uno de los principales objetivos de la Educación Básica en México. En planes y programas de trabajo planteados para la educación primaria y elaborados por la Secretaría de Educación Pública se señala la importancia de que los alumnos adquieran año tras año más habilidades que les permitan ser lectores competentes, que valoren críticamente lo que leen, que disfruten de la lectura y que formen sus propios criterios de preferencia y de gusto estético al término de la Educación primaria. Estos objetivos ponen de manifiesto el interés que en el área de comprensión lectora tienen las instituciones educativas. La comprensión lectora se reconoce como un proceso fundamental para el recuerdo, adquisición y elaboración de conocimiento, de esta forma es un fenómeno indispensable en el proceso educativo, especialmente en la educación formal, por lo que un bajo nivel de comprensión lectora tendrá efecto en el proceso de enseñanza aprendizaje.

La SEP señala que en la mayoría de los problemas de aprendizaje y rendimiento académico juega un papel importante el pobre nivel de comprensión lectora, este hallazgo también ha quedado de manifiesto en diversas investigaciones realizadas en países de habla inglesa (Brown, 1984) así como también en investigaciones realizadas en México (Rojas-Drummond, 1992 & Rojas-Drummond, 1999).

Pese al papel tan importante que desempeña la comprensión de textos en ambientes educativos, diversas investigaciones señalan que el nivel de comprensión lectora es muy bajo en nuestro país. En 1979 la Secretaría de Educación Pública realizó una investigación acerca de las habilidades que tenían alumnos de primaria para utilizar el lenguaje oral y escrito en diferentes situaciones comunicativas encontrando deficiencias tanto en los aspectos convencionales del idioma, como en aspectos referentes a la comprensión y producción de diversos textos.

En 1993, con el inicio de la reforma educativa para la educación básica, se realizó una evaluación a nivel nacional sobre la ejecución de los alumnos en las diversas asignaturas de educación primaria encontrando serias deficiencias en el área de español (PRONALES, 1995).

También diversas investigaciones no gubernamentales dan cuenta de este fenómeno, en un estudio realizado en 1992 se señala que alumnos de 4to de primaria tienen dificultades para comprender textos narrativos y expositivos, agravándose la situación para este último tipo de textos (Rojas-Drummond, 1992), resultados semejantes fueron encontrados en otros estudios llevados a cabo en 1997 y en 1999 (Rojas-Drummond, 1997 & 1999).

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en el año 2000, bajo un programa denominado Programa Internacional de Evaluación a Estudiantes (PISA) realizó una evaluación educativa a jóvenes de 15 años en 43 países con la finalidad de describir el panorama general en el que se encuentran los estudiantes de cada país en tres áreas básicas de la educación formal: lectura, matemáticas y ciencia. Respecto al área de lectura que incluyó secciones que evaluaban composición y comprensión de diversos tipos de textos se encontró que un alto porcentaje de estudiantes mexicanos tiene un rendimiento muy bajo, ocupando el lugar 35 de 43 países evaluados. Esta situación indica que los estudiantes mexicanos presentan serias dificultades para utilizar la escritura y la lectura como un instrumento para avanzar y ampliar sus conocimientos en otras áreas.

Ante estos resultados encontrados en los últimos años de investigación, un primer objetivo del presente trabajo es dar a conocer información actualizada sobre el nivel de comprensión lectora que presentan alumnos mexicanos de educación básica.

Una vez corroborando que los niveles de comprensión lectora en alumnos de primaria son muy bajos y considerando a la comprensión como un fenómeno indispensable para la apropiación de conocimientos y saberes culturales aprendidos en la escuela, creemos que existe la necesidad de conocer este fenómeno con la finalidad de obtener nuevos conocimientos y proponer nuevas metodologías que permitan mejorar el nivel de comprensión lectora.

Para mejorar el nivel de comprensión lectora es necesario conocer los procesos que subyacen a este fenómeno psicológico. Es conocido por diversos autores que la autorregulación interviene en la correcta ejecución de diversas tareas, siendo una de ellas la comprensión de textos (Van Dijk y Kintsch, 1983; Scardamalia y Bereiter, 1986 & Brown, 1987).

Al ser la autorregulación un mecanismo sumamente complejo, su estudio se realiza a partir de las estrategias que lo conforman. Se han encontrado dos tipos de estrategias, estrategias generales que tienen que ver con los procedimientos que los individuos siguen al enfrentarse a cualquier tipo de problema y las estrategias específicas que tienen que ver con los conocimientos que los individuos aplican a una tarea particular (Baker y Brown, 1984; Brown, 1985; Palincsar & Armbruster, 1984).

A partir del conocimiento de que estas estrategias resultan especialmente útiles para mejorar habilidades discursivas como la comprensión de textos, se han propuesto diversos programas con la finalidad de promover y desarrollar dichas estrategias, pero la mayoría de las investigaciones se han orientado a promover las estrategias tanto generales como específicas de manera aislada y este tipo de intervenciones han resultado ser insuficientes para mantener las estrategias aprendidas más allá del contexto de entrenamiento (Levin, 1972; Rojas-Drummond, 1988).

También se ha intentado promover y desarrollar estrategias generales y específicas a partir de programas donde dichas estrategias no son presentadas de manera explícita, teniendo resultados poco favorables (Rojas-Drummond, 1992, Pronaless, 1995).

Respondiendo a la necesidad de mejorar el nivel de comprensión lectora y a partir de los resultados obtenidos en investigaciones pasadas, un segundo objetivo de este trabajo es evaluar el desarrollo de estrategias de colaboración y comprensión de textos dentro de un programa denominado "Creando Comunidades de Aprendizaje para la Construcción Social del Conocimiento" en donde se promueven y desarrollan estrategias generales y estrategias específicas de manera conjunta y explícita.

Al ser un programa sumamente complejo nuestra investigación se centra fundamentalmente en el desarrollo de las estrategias específicas empleadas en la comprensión de textos narrativos, específicamente cuentos.

El interés por trabajar con textos narrativos se debe en primer lugar a los resultados encontrados en diversos estudios, en los que se demuestra que la comprensión de textos narrativos facilita y promueve la adquisición de estrategias específicas para otro tipo de textos, como los expositivos y científicos que son ampliamente utilizados en la formación educativa superior (Rojas-Drummond,1998); además para el nivel educativo en que se realizó la investigación, 4to grado, los textos narrativos, específicamente los cuentos resultan conocidos por los alumnos ya que son a este tipo de textos a los que comúnmente se han enfrentado tanto en la escuela como fuera de ella y el trabajo con éstos es enfatizado en este grado escolar (SEP, 2000).

A partir de conocer el bajo nivel de comprensión lectora y las intervenciones poco efectivas que han sido implantadas para mejorar dicho nivel, proponemos una intervención metodológica en un escenario educativo, con la finalidad de ampliar los repertorios cognitivos de los alumnos de Educación Básica que les permitan enfrentarse a los problemas escolares y extraescolares de una manera competente, además, este trabajo nos sugiere otras fuentes de análisis como el trabajo comunitario y con docentes que deberán ser considerados en futuras investigaciones para obtener mejores resultados en los ambientes educativos.

En el primer capítulo se hablará de los antecedentes del enfoque sociocultural, sus principales conceptos como son: funciones psicológicas superiores, mediadores sociales, específicamente el lenguaje, zona de desarrollo próximo, andamiaje, participación guiada así como de las implicaciones que estos conceptos tienen en el campo educativo. En el capítulo II se revisará el proceso de comprensión de textos, el modelo de Kintsch y Van Dijk, el resumen como medio para evaluar la comprensión y las características de los cuentos. En el capítulo III se presentarán los planes y programas encaminados al fortalecimiento de la comprensión de textos tanto de la Secretaría de Educación Pública como la propuesta de innovación educativa "Comunidades de aprendizaje para la construcción social del conocimiento". El capítulo IV señalará el método empleado y los resultados obtenidos de los dos estudios de los que consta esta investigación.

CAPITULO I. TEORIA SOCIOCULTURAL

I.1 ANTECEDENTES DEL ENFOQUE SOCIOCULTURAL

Conocer los orígenes teóricos y metodológicos que subyacen al enfoque sociocultural resulta de suma importancia ya que permite la mejor comprensión de sus supuestos al tener un marco de referencia histórico con el cual se pueden reconocer los fundamentos del enfoque. Se consideran dichos fundamentos como el resultado de una serie de procesos de cambio en las aproximaciones teóricas y metodológicas que a lo largo del tiempo han pretendido explicar los procesos psicológicos que subyacen a la conducta humana.

Hasta la última mitad del siglo XIX el estudio de la naturaleza humana incluía trabajos casi exclusivamente de filósofos; en Inglaterra John Locke postulaba que el origen de las ideas provenía de sensaciones producidas en el ambiente y que la psicología debía encargarse de encontrar las reglas de asociación entre sensaciones para generar ideas complejas.

En 1860 la comunidad científica, especialmente las ciencias relacionadas con la conducta del hombre, se vio revolucionada por la aparición de tres investigaciones. Una fue la realizada por Darwin sobre el origen de las especies, esto condujo a que se iniciaran diversos trabajos encaminados a establecer diferencias entre los seres humanos y los animales. Otra investigación de gran influencia fue la realizada por Fechner, donde describe la relación entre sucesos físicos y respuestas psicológicas. Por último, otra investigación que influyó de manera importante en esta revolución científica fue la realizada por Sechenov en donde establece que la conducta de los seres humanos puede explicarse a partir de la fisiología, y principalmente el estudio de los sistemas reflejos como unidad de análisis.

A partir de estas concepciones a finales del siglo XIX surge la postura de Wundt, en la cual se asume que el estudio psicológico de los seres humanos debe basarse en la identificación de las sensaciones elementales que acaecen al hombre cuando está en contacto con factores externos y una vez encontrados estos elementos, se deben encontrar las reglas que permitan la construcción de sensaciones complejas.

Como se puede observar esta postura tiene sus fundamentos en las teorías de Locke, pero debido a las influencias antes mencionadas, se propone un estudio a partir de un método científico que guíe el desarrollo de la investigación y la interpretación de resultados.

Es importante señalar que ya desde las investigaciones de Wundt se establece la relevancia que tiene la cultura para la conformación de esas sensaciones complejas que dan cuenta de la conducta humana, cuestión, como se verá más adelante, es fundamental en la postura de Vigotsky.

A la vez que se desarrollaban estas posturas elementalistas para estudiar la conducta humana, una corriente psicológica denominada "Gestalt", se estaba desarrollando y se oponía a estas unidades de análisis ya que postulaba que la conducta humana tiene significados distintos cuando se descompone en sus partes más elementales, por lo que el análisis de cada parte no garantiza el significado real. Mientras tanto el grupo ginebrino encabezado por Jean Piaget postulaba que los fenómenos psicológicos debían ser estudiados a partir de analizar las transformaciones y apropiaciones del mundo que realizaban los individuos mediante los procesos de asimilación y acomodación

Ya en las primeras décadas del siglo XX, el interés por las ciencias de la conducta humana iba creciendo principalmente en Europa y Norteamérica, pero es en Rusia donde centraremos nuestra atención ya que es aquí donde surge la teoría de Vigotsky, cuyos supuestos guían este proyecto.

Después de haber estado trabajando con un grupo de psicólogos rusos como Kornilov, Luria y Blonski, Vigotsky comienza a causar impacto en el mundo de la ciencia con sus estudios sobre la conciencia. Sus investigaciones comienzan a llamar la atención debido a que por una parte considera los principios de la aproximación "Gestalt" al asumir la imposibilidad de estudiar la conducta en unidades atómicas, cuestión que iba tomando mayor trascendencia, pero por otro lado, Vigotsky tenía claro las limitaciones de esta corriente al apoyarse en un solo factor evolutivo y en un único conjunto de principios explicativos. Esta corriente explicaba todos los niveles de funcionamiento psicológico mediante la noción de estructura aplicables tanto a las acciones intelectuales de los humanos como a las conductas de animales inferiores. También realiza un análisis detallado acerca de la concepción de los procesos psicológicos propuestos por Piaget, encontrando el gran acierto de este enfoque al reconocer la actividad dinámica de los individuos con el mundo, pero reconocía el olvido del impacto social por parte de este enfoque como una de sus grandes limitaciones. De esta manera, Vigotsky realizó un análisis de las teorías que hasta el momento habían pretendido dar cuenta de la conducta humana por lo que al referirnos a la construcción de su marco teórico y metodológico, podemos mencionar el establecimiento de una metateoría en Psicología (Vigotsky, 1996).

Una influencia fundamental en el enfoque de Vigotsky fueron las aproximaciones marxistas para el estudio de las sociedades. Marx mencionaba que la naturaleza psicológica humana representa la superposición de las relaciones sociales interiorizadas que se han transformado en funciones para el individuo y en formas de la estructura individual, es decir, para entender al individuo primero se deben entender las relaciones sociales en las que éste se desenvuelve (Wertsh, 1988). Vigotsky consideraba que el comportamiento humano necesariamente debía sustentarse en el contexto histórico, político y social de los individuos, ya que un cambio en este contexto influiría en el desarrollo de las funciones psicológicas. Para Vigotsky todos los fenómenos debían estudiarse como procesos en constante movimiento y cambio los cuales presentan una interdependencia con los movimientos sociales, políticos y económicos de los contextos.

Es en este estudio de los contextos donde empieza a conceptualizar a los mediadores sociales tales como las herramientas y los signos, por medio de los cuales los individuos transforman y son transformados por el ambiente y de lo cual se hablará más adelante (Hernández Rojas, 1998). Es en esta interacción social a partir del uso de los mediadores sociales donde se desarrollan las funciones psicológicas superiores.

1.2 FUNCIONES PSICOLÓGICAS SUPERIORES.

Las funciones psicológicas superiores se entienden como aquellos procesos psicológicos entre los que se encuentran la memoria, aprendizaje, pensamiento y lenguaje que tienen su origen y desarrollo en el contexto de las relaciones socioculturalmente organizadas, siendo en este contexto donde deben ser estudiadas.

Vigotsky definió a las funciones psicológicas superiores como la combinación de herramienta y signo en la actividad psicológica (Vigotsky, 1996).

Wertsch (1988) propone cuatro criterios que caracterizan a las funciones psicológicas superiores:

- 1. *El paso del control del entorno al individuo:*** Los individuos en interacción con el medio se van apropiando progresivamente de mediadores sociales que les permiten modificar el entorno y a sí mismos. Con el uso cada vez más sofisticado de los mediadores, los individuos pueden conscientemente regular las actividades que realizan.
- 2. *La realización consciente de las funciones psicológicas superiores:*** Cuando los individuos consiguen percatarse de la manera en que están utilizando los artefactos y medios sociales para la realización de una tarea, las funciones psicológicas superiores se están desarrollando.
- 3. *Su origen y naturaleza social:*** Las funciones psicológicas superiores son consecuencia de la construcción y reconstrucción del conocimiento que los individuos realizan de manera social e individual en contextos determinados donde se demandan situaciones específicas de interacción.
- 4. *El uso de signos como mediadores:*** La apropiación y empleo de complejos sistemas de interacción como el lenguaje, permite el desarrollo de las funciones psicológicas superiores al propiciar la modificación y control del mundo interno y externo.

Además de esta caracterización de las funciones psicológicas superiores, se encuentran dos variaciones de estas en el plano ontogenético: la forma primitiva y la forma avanzada. Esta variación depende del grado de descontextualización y abstracción de los instrumentos mediadores que se emplean. Una distinción clara de estas variedades es que las funciones psicológicas superiores avanzadas se adquieren y se desarrollan en contextos más específicos como la escuela.

I.2.1 Internalización

La génesis de las funciones psicológicas superiores tiene que ver con la internalización de los saberes socioculturalmente importantes. La internalización es una actividad de construcción y reelaboración dada en un contexto dinámico entre el propio individuo y en la interacción con otros, partiendo de una realidad externa.

El proceso de internalización consiste en una serie de transformaciones en donde una operación que inicialmente representa una actividad externa se reconstruye y comienza a suceder internamente. Un proceso fundamentalmente interpersonal comienza a provocar negociaciones de significados dentro del propio individuo, a nivel intrapersonal.

Las funciones psicológicas superiores se desarrollan en una dinámica indisoluble entre las construcciones cognitivas individuales y las sociales. Vigotsky plantea la relación entre los contextos individuales y sociales que permiten a los individuos la apropiación de saberes culturales, a esta relación Vigotsky la denominó ley de la doble formación que en palabras del autor se refiere a lo siguiente:

“Cualquier función, presente en el desarrollo cultural del niño aparece dos veces en dos planos distintos. En primer lugar aparece en el plano social para hacerlo luego en el plano psicológico. En principio aparece entre las personas y como una categoría interpsicológica, para luego aparecer en el niño como una categoría intrapsicológica. Esto es igualmente cierto con respecto a la atención voluntaria, la memoria lógica, la formación de conceptos y el desarrollo de la voluntad. Podemos considerar esta argumentación como una ley en el sentido estricto del término, aunque debe decirse que la internalización transforma el proceso en sí mismo, cambiando su estructura y funciones. Las relaciones sociales entre las personas subyacen genéticamente a todas las funciones y a sus relaciones” (Vigotsky ,1981 ,p.163)

Vigotsky elaboró estas ideas realizando un análisis de las teorías piagetianas y conductistas y su relación con la internalización de los mediadores sociales, encontrando que los individuos no sólo aprenden los conceptos y regularidades del medio ambiente y los replican, ni tampoco construyen los significados exclusivamente a partir de la interacción con los objetos sino que los individuos reconstruyen los significados a partir de la interacción tanto con objetos como con otros individuos, asumiendo la indispensable participación de otras personas que dan significado a las acciones (Pozo, 1989).

Al analizar esta relación es necesario matizar la forma en que se concibe a la aparición en un plano exclusivamente social de las funciones psicológicas superiores, ya que según la metodología derivada de este enfoque, los individuos cuentan de manera individual con un repertorio cognitivo que les permite actuar sobre sus pensamientos al tiempo que construyen el conocimiento con otros, posteriormente dicho conocimiento será internalizado no como una copia fiel derivada de la interacción, sino como un conocimiento susceptible a las transformaciones de cada individuo.

1.3 ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO Y ANDAMIAJE.

La noción de "zona de desarrollo próximo" se refiere a la región dinámica donde los saberes culturales pueden ser transmitidos. La región dinámica es la distancia que existe entre el nivel real del desarrollo donde los individuos adquieren conocimientos y resuelven problemas de manera independiente dando cuenta de los mediadores ya internalizados, y un nivel potencial donde con ayuda de otros medios, personas o instrumentos externamente proporcionados se apropian de la cultura, siendo este último nivel el que debe favorecerse para conseguir el desarrollo de las funciones psicológicas superiores.

Moll señala que el concepto de zona de desarrollo próximo hace referencia al método de doble estimulación el cual fue utilizado sistemáticamente en las primeras etapas del desarrollo vigotskiano; este método estudiaba los procesos de cambio de manera individual así como los procesos que emergen de la interacción social (Moll, 1990).

El concepto de "Zona de desarrollo próximo" fue desarrollado por Vigotsky como una necesidad de poder explicar no solo los procesos psicológicos que los individuos pueden realizar en un momento determinado y por si solos, sino también para poder conocer cuales son los progresos en términos psicológicos que las personas pueden alcanzar con el apoyo de otros. Este interés significó una transformación principalmente en el campo educativo al concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje y reconociendo que a partir de diversos tipos de interacción, los alumnos y maestros pueden alcanzar diferentes objetivos educativos. Derivado de estas concepciones, se diseñaron experiencias y formas de evaluación durante la instrucción educativa que hasta el momento se encuentran vigentes.

Vigotsky planteaba diversas relaciones entre el nivel real y potencial del desarrollo, asumía que el nivel potencial solo puede desarrollarse a partir de la participación de expertos-novatos, pero el nivel real debía conocerse ampliamente, ya que los apoyos proporcionados en los procesos de interacción tenían que considerar necesariamente este nivel.

Otros investigadores (Saxe, Griffin y Cole) retomaron los supuestos de Vigotsky acerca de la zona de desarrollo próximo analizando el impacto contextual y ontogenético en la promoción de estas zonas de desarrollo. Encontraron que el funcionamiento intersicológico de la zona de desarrollo próximo puede variar enormemente en función de los contextos sociales en los que este funcionamiento tiene lugar. Por ejemplo Griffin y Cole (1984) se referían a actividades guía como aquellas situaciones que disponían contextos específicos (juego, trabajo y aprendizaje formal) y que muestran las tareas realizadas en la zona de desarrollo próximo. La zona de desarrollo próximo proporciona un punto en que los dominios ontogenéticos pueden examinarse en interacción (Cole, 1985).

El interés por estudiar la relación entre el nivel real y potencial de desarrollo suscitó numerosas investigaciones. Las investigaciones realizadas por Brown y Ferrara (1984,1985) ponen de manifiesto la incapacidad de las pruebas individuales tradicionales que evalúan el funcionamiento intrapsicológico como medio para predecir la capacidad que tendrán los individuos para realizar diferentes tareas con el apoyo de otros. De esta manera las medidas de funcionamiento intrapsicológico no determinan las medidas de funcionamiento interpsicológico, proporcionando estas últimas información cognitiva de los individuos, imposibles de obtener a partir de la aplicación de las pruebas individuales tradicionales que hasta el momento predominaban el área de evaluación educativa.

En otros estudios (Campione, 1983, Campione y Bryant, 1984) se ha puesto de manifiesto las ideas de Vigotsky sobre la independencia de los niveles real y potencial del desarrollo (Wertsch, 1988).

El concepto de andamiaje en el ámbito educativo fue establecido por Bruner en 1984 como un medio para promover las zonas de desarrollo próximo. El enfoque sociocultural retoma la noción de andamiaje como aquella función que desempeñan los expertos en la construcción del conocimiento entre los novatos, es decir, la ayuda prestada para que los individuos alcancen su nivel de desarrollo potencial.

Tanto en ambientes escolares como extraescolares esta ayuda puede manifestarse en relaciones simétricas, alumno-alumno, como también en relaciones asimétricas, adulto- niño o maestro- alumno, esto dependerá del nivel de competencia de cada individuo ante una tarea determinada.

El concepto de andamiaje también es retomado por Brown y Pallinscar (1989) a partir de entender la enseñanza como un proceso recíproco donde en un principio el maestro guiará la apropiación de conocimientos en pequeños grupos de alumnos, funcionando como experto, para que paulatinamente el rol de experto lo asuma otro u otros niños hasta que todos los miembros del grupo lleguen al dominio del área esperada.

Baquero señala que el andamiaje debe ser ajustable, transitorio y explícito para conseguir el desarrollo de zonas de desarrollo próximo mediante la ayuda estratégica de expertos (Baquero, 1996).

El andamiaje debe ser ajustable, no se puede concebir un sistema de ayuda estrictamente predeterminado, el andamiaje proporcionado dependerá de las características del individuo. A través de preguntas estratégicas explícitas se puede conocer el nivel real de desarrollo que poseen los individuos en un área determinada, y sólo así orientar la ayuda con la finalidad de que puedan alcanzarse niveles más complejos de conocimiento.

La ayuda proporcionada tiene que ser gradual y explícita ya que conforme los individuos se apropien de conocimientos que los conviertan en actores cada vez más competentes, la ayuda debe cambiar tanto cuantitativamente como cualitativamente hasta conseguir la autorregulación en las estrategias y habilidades promovidas.

1.4 PARTICIPACIÓN GUIADA

Un concepto sumamente importante dentro de este enfoque sociocultural del desarrollo cognitivo lo constituye el concepto de *participación guiada*, que se presenta como un proceso en donde los sujetos más hábiles ayudan a los menos hábiles en la realización de tareas culturalmente importantes (Rogoff, 1993).

El desarrollo cognitivo de los niños es un aprendizaje que tiene lugar a través de la *participación guiada* que se presenta en una situación de interacción con compañeros que apoyan en ciertas actividades importantes para su cultura (Rogoff, 1993).

Desde su nacimiento, el ser humano vive rodeado de otras personas, va formándose, creciendo, necesita de los otros y éstos se convierten en figuras de referencia que con su forma de ser, vivir y relacionarse con él, le van ayudando a conformar y conocer su personalidad, pero también su conocimiento, sus estrategias y sus capacidades. Por tanto, si desde el principio el ser humano aprende de otros y con otros, no podemos prescindir de ello en el ámbito de la educación.

Sin embargo desde hace muchas décadas, el desarrollo cognitivo ha sido estudiado desde perspectivas individualistas, un claro ejemplo de esta postura es la de Piaget, (cit. Craig, 1997) quien dice que "el desarrollo del proceso de pensamiento, o cognición, se debe a que los seres humanos constituyen un entendimiento personal del mundo, erigiendo su propia realidad de acuerdo con su nivel de pensamiento". En este sentido, el desarrollo cognitivo es considerado el resultado de las acciones del individuo sobre el medio ambiente partiendo de un nivel de pensamiento cuya progresión está básicamente determinado por ciertas etapas biológicamente establecidas, además de que se da con poca influencia de tipo social.

Actualmente otros investigadores han tratado de estudiar el desarrollo cognitivo dentro de un contexto sociocultural, tal es el caso de Barbara Rogoff, quien en su intento de entender el desarrollo cognitivo del niño, ha prestado especial atención a las relaciones que éste mantiene con sus cuidadores o con sus iguales. Ella afirma que los papeles que niños y cuidadores desempeñan en la interacción, están definidas culturalmente, y que estas variaciones influyen en la forma de interacción (Rogoff, 1993).

Durante la participación guiada el desarrollo es reforzado durante la solución conjunta de problemas con personas más hábiles en el uso de herramientas culturales, incluyendo aspectos como literatura, matemáticas, habilidades mnémicas y estrategias para resolver problemas. Así, la participación guiada se presenta como un proceso en donde los papeles que desempeñan el niño y el cuidador están entrelazados de tal forma que las actividades e interacciones rutinarias entre ellos proporcionan al niño oportunidades de aprendizaje tanto implícitas como explícitas. Las oportunidades de aprendizaje implícitas son aquellas en donde el niño logra internalizar un conocimiento nuevo a través de la observación de la actividad del adulto o experto, en este sentido estamos hablando de un aprendizaje en donde el lenguaje no es el mediador principal.

Las oportunidades de aprendizaje explícitas son aquellas en donde el lenguaje oral se hace evidente, es aquella comunicación en donde el uso de las palabras específicas dentro de un sistema lingüístico aportan al niño significados y aspectos específicos de los saberes culturales. El conocimiento de la palabra es un aspecto importante del aprendizaje infantil por medio del cual el niño asimila conexiones entre objetos individuales, pues una nueva palabra le ayuda a clasificar objetos. El lenguaje proporciona una forma de estructurar el conocimiento, las proposiciones y medios de expresión utilizados en el lenguaje estructuran la atención del hablante y su forma de comprender lo que sucede (Rogoff, 1993).

La comunicación a través del lenguaje es un sistema para crear puentes entre los nuevos conocimientos y los conocimientos que ya poseen los niños, pues en la interacción adulto niño, o experto novato, el lenguaje juega un papel preponderante en la adquisición de nuevos conocimientos y en la construcción de conocimientos compartidos que constituyen el fundamento de la comunicación. Por su naturaleza, la comunicación supone intersubjetividad. Trevarthen (1980) define la intersubjetividad como el reconocimiento y el control de intenciones cooperativas y pautas de conocimiento conjuntas. En la comunicación adulto-niño los adultos buscan puntos de referencia comunes, adaptando su forma de comprender la situación a otra que esté al alcance del niño (Rogoff, 1986; Wertsch, 1984) por lo que podemos hablar de que la persona que tiene más experiencia y conocimiento en determinada tarea ajusta su participación para lograr que la persona que tiene menos experiencia pueda lograr un desarrollo en la comprensión y adquisición de nuevos conocimientos (Rogoff, 1993).

1.5 MÉTODOS DE ANÁLISIS EN LA TEORÍA SOCIOCULTURAL

El enfoque sociocultural plantea un método donde los conceptos analizados anteriormente puedan guiar el conocimiento de los procesos psicológicos. Bajo esta teoría los fenómenos psicológicos deben ser estudiados a partir del análisis de las transformaciones que sufren, es decir, describiendo los procesos evolutivos que se llevan a cabo. Vigotsky denominó a este tipo de aproximación como análisis genético.

El desarrollo evolutivo de los procesos psicológicos se ha estudiado siguiendo dos procedimientos principales:

1. Método Genético-Comparativo: Tiene como objetivo explicar como las fuerzas del desarrollo intervienen en la actividad de los individuos.
2. Método Experimental-Evolutivo: Se pretende analizar un fenómeno psicológico determinado a partir de la intervención del experimentador.

Estos procedimientos son utilizados en diversos ámbitos genéticos: como la Ontogénesis, Filogénesis, Historia Sociocultural y Microgénesis que conducen las diversas investigaciones bajo este enfoque (Wertsh, 1988).

Filogénesis.

El enfoque sociocultural reconoce que el estudiar la evolución de la especie humana realizando comparaciones con otras especies contribuye a la comprensión de los cambios orgánicos y sociales que se han llevado a cabo, sin embargo bajo esta postura el estudio filogenético es una condición necesaria y no suficiente para entender el desarrollo genético de los individuos.

Apoyándose en las investigaciones de Köhler, Vigotsky señala que las diferencias que separan el funcionamiento de simios y humanos no pueden ser explicadas basándose únicamente en cambios filogenéticos pero estas investigaciones contribuyen a la comprensión de las actividades mediadas por el uso de instrumentos, estudiando principalmente el uso y la apropiación de herramientas en el desarrollo filogenético del Homo Sapiens para el trabajo socialmente organizado, así como la aparición del lenguaje que permite el desarrollo de las funciones psicológicas superiores.

Ontogénesis.

El estudio del desarrollo biológico de cada individuo permite describir y comprender de una manera más completa los fenómenos psicológicos que se llevan a cabo, pero para entenderlos es necesario que actúe simultáneamente con otras fuerzas que intervienen en el desarrollo de los individuos como la evolución de la especie y el ambiente sociocultural.

El enfoque sociocultural no realiza un estudio detallado acerca de la ontogénesis del ser humano ya que sitúa su atención en los procesos sociales, pero reconoce que la influencia a partir de las interacciones entre individuos y el medio ambiente solo es posible entendiendo los procesos biológicos particulares de cada individuo, así como los repertorios cognitivos que de manera individual poseen. La adquisición y transformación de conocimientos surge fundamentalmente a partir de las interacciones con otros, sin olvidar que los individuos poseen una historia personal que debe ser comprendida, y de esta manera el individuo y el grupo forman una relación indisoluble.

Microgenesis

Este análisis se refiere al estudio detallado de la formación y manifestación de los fenómenos psicológicos. Vigotsky identificó dos tipos de microgenesis, el primero hace referencia a la formación a corto plazo de un fenómeno psicológico determinado, mientras que el segundo consiste en el descubrimiento de un acto individual perceptivo o conceptual con una brevísima duración.

Un análisis detallado de la postura de Vigotsky nos lleva a evitar un reduccionismo cultural en donde la apropiación y transformación del mundo únicamente depende del contexto social. En lugar de esto, es necesario explicar la evolución del ser humano analizando los procesos filogenéticos, ontogenéticos, microgenéticos e históricos que están en constante interacción, dando como resultado la descripción y explicación de las diversas conductas que llevan a cabo los individuos. Las diferentes fuerzas del desarrollo con sus propios repertorios de principios explicativos dan cuenta del desarrollo genético de los fenómenos psicológicos.

I.6 MEDIADORES SOCIALES.

Las funciones psicológicas superiores surgen y se desarrollan en el contexto sociocultural, pero la forma en la que el contexto permite este desarrollo es a partir de la mediación social, la cual se vale de una serie de instrumentos culturales como son las herramientas y los signos.

Siguiendo la propuesta de Vigotsky acerca de una teoría psicológica sustentada en la actividad social de los individuos, encontramos que el uso de mediadores culturales posibilita a los individuos a llevar a cabo una serie de transformaciones en los estímulos que recibe y no sólo responder a ellos de manera condicionada.

Los mediadores ayudan al individuo a transformar la realidad en lugar de imitarla, y su función no es adaptarse a las condiciones ambientales, sino modificarlas activamente (Pozo, 1989).

Vigotsky distingue dos clases de instrumentos: herramientas y signos. Las herramientas son aquellos mediadores que están externamente orientados y que tienen como finalidad que los individuos transformen los objetos. La cultura proporciona al individuo las herramientas necesarias para modificar su entorno y así adaptarse activamente a él.

Los signos se refieren a aquellos mediadores que transforman a las personas y a través de estas a los estímulos. Existen muchos sistemas simbólicos que nos permiten actuar sobre la realidad como la cronología y la aritmética pero el sistema de signos que más impacto representa para los seres humanos es el lenguaje, desde sus fines sociales, es decir, el uso del discurso para influir en los demás, hasta su internalización y la consecuente autoinfluencia (Vigotsky, 1979).

La utilización de herramientas y sistemas simbólicos se manifiesta como una relación de interdependencia ya que el uso de instrumentos cada vez más sofisticados propicia el desarrollo de sistemas simbólicos y este a su vez promueve la creación y uso de nuevas herramientas. Pozo señala que "El dominio de la naturaleza y el de la conducta están sumamente relacionados, puesto que la alteración de la naturaleza por parte del hombre, altera a su vez la propia naturaleza del hombre" (cit. en Pozo, 1989, p. 194).

1.6.1 Concepciones acerca del desarrollo del lenguaje

A lo largo de la historia han surgido diversas concepciones con respecto a la apropiación y desarrollo del lenguaje. Conocer los fundamentos de estas concepciones permitirá comprender la importancia del lenguaje como mediador social en la construcción de conocimientos propuesta en el enfoque sociocultural.

El aprendizaje de la lengua materna es una actividad que se encuentra dentro de los dominios de cualquier niño; la forma en como la aprenden ha llevado a diversos autores (Bruner, 1986; Rondhal, 1990) a hablar sobre la adquisición del lenguaje. Han existido básicamente dos enfoques desde donde se ha analizado el fenómeno, uno es el enfoque asociacionista y el otro el enfoque naturalista.

Desde su fundación, el movimiento conductista se ha interesado por estudiar la conducta verbal en su relación con el pensamiento. Watson en su libro sobre la conducta, dedica dos capítulos al estudio del lenguaje; en ambos capítulos aborda el problema proponiendo analizar el tema en términos asociativos de estímulo-respuesta, así también el lenguaje que ha sido considerado como un fenómeno complejo, queda explicado bajo esta perspectiva (Bronckart, 1980).

Una teoría de concepción naturalista es propuesta por Chomsky, quien habla acerca de un dispositivo para la adquisición del lenguaje, LAD (Lenguaje Acquisition Device). Esta concepción señala que la adquisición de la estructura sintáctica formal del lenguaje es completamente independiente del conocimiento del mundo o de una interacción social. El LAD se basa primordialmente en una rutina de reconocimiento por medio de la cual el niño debe descubrir una serie de regularidades en el lenguaje, a través del desarrollo de otros procesos cognitivos tales como la atención y la capacidad de procesamiento de la información, las cuales según el autor están dadas de manera innata (Bruner, 1986).

Una segunda concepción con respecto a la adquisición del lenguaje es de la que habla Piaget, en donde el desarrollo del lenguaje es el producto del desarrollo de otras operaciones cognitivas no lingüísticas. Sin embargo, Piaget no especifica por qué medios concretos, estas operaciones no lingüísticas propician el nacimiento de la capacidad para reconocer y emplear la gramática, el sistema de marcadores lingüísticos y poder generar nuevas frases bien formadas sintácticamente.

Investigaciones llevadas a cabo en las últimas décadas (Rogoff, 1993) apoyan decididamente que la adquisición del lenguaje está influida por el conocimiento del mundo que posee quien lo adquiere, ya sea antes de la adquisición del lenguaje o en el momento de ella.

También diversas investigaciones constructivistas han encontrado que la maduración y la relación social entre el niño y el adulto o cualquier otra persona que ya es experta en el uso del lenguaje, favorecen la apropiación y desarrollo del mismo.

La mayor parte de las propuestas acerca del papel del conocimiento del mundo, afirman que si el niño conoce conceptualmente ciertas distinciones o generalidades en el lenguaje, es más fácil aprenderlas lingüísticamente (Bruner, 1986).

Finalmente existe otra concepción, según la cual la interacción social proporciona las claves para el desarrollo del lenguaje. Dicha concepción tiene algunas variantes; la primera de ellas surge a partir de la teoría de los actos de habla y se basa en que el niño que se encuentra en una edad prelingüística puede "pedir" o "darse a entender" a través de la entonación, los gestos y otros recursos no lingüísticos, pero que a través de la interacción con los adultos, y por medio de ayuda y modelaje, el niño puede sustituir esas formas no lingüísticas de comunicación, por formas lingüísticas (Rondhal, 1990). Lo que no queda claro es la forma de actuar de los mecanismos específicos mediante los cuales el niño logra dicha sustitución, por tanto han surgido otras teorías que dan cuenta de como los niños adquieren de manera específica las claves del lenguaje que les ayudan a adquirirlo y desarrollarlo.

La segunda variante de esta concepción social del lenguaje, proviene de las propuestas de Bruner. Este autor concede gran importancia en el desarrollo del lenguaje a *la interacción, la regulación y la exposición al lenguaje*. Bruner afirma que la función de la interacción con otros es la regulación de la atención conjunta, y que la interacción que se da entre padre e hijos que se encuentran en una edad temprana es muy rica en cuanto a procedimientos y acciones encaminadas a regular la atención hacia objetos o eventos, tales como señalar con el dedo y utilizar gestos y contornos de entonación. Estas actividades son llevadas a cabo tanto por los adultos como por los niños por lo que estas formas de participación condujeron a Bruner a la hipótesis de que para que el niño reciba las claves del lenguaje, primero debe participar en relaciones sociales que sean a su vez congruentes con su uso limitado del lenguaje.

1.6.2 El lenguaje como mediador en la construcción y reconstrucción de conocimientos

Analizar el papel del papel del lenguaje fue una línea fundamental de investigación dentro del enfoque sociocultural. Vigotsky realizó un estudio detallado del lenguaje, realizando comparaciones entre las funciones sociales e individuales del habla, donde a partir de ello formula más ampliamente su propuesta con respecto a los aspectos sociales de los signos.

En el desarrollo de su teoría del lenguaje Vigotsky hace un análisis sobre las investigaciones de mayor impacto en el estudio del lenguaje, como la hermenéutica contemporánea de Heidegger la cual basa toda su arquitectura en el lenguaje y su interpretación. También retoma el trabajo del Psiquiatra francés P. Janet (1981), quien dice que la historia de los signos nos lleva a una ley fundamental de la Psicología con respecto al desarrollo de los niños en el sentido de que ellos empiezan a utilizar las mismas formas de conducta con relación a los otros y posteriormente a ellos mismos. Además de que un signo es siempre originariamente un instrumento usado para fines sociales, para influir en los demás y solo más tarde se convierte en un instrumento para influir en uno mismo (Wertsch, 1988).

El trabajo de H. Mead (1934) respecto al análisis del acto social y las conversaciones gestuales mediante el cual desarrolló una serie de principios aplicables a una interacción social determinada, fue revisado por Vigotsky, encontrando que dicha metodología pretendía explicar fundamentalmente los grandes procesos sociales, pero no los procesos discursivos implicados en pequeños grupos.

El uso del lenguaje permite a los individuos crear nuevas relaciones con el entorno así como organizar su propia conducta. Ante una tarea, los individuos utilizan el lenguaje en dos momentos determinados, tanto como un medio para planear la solución del problema, como un mediador en la solución a través de la actividad abierta con la tarea. La apropiación del lenguaje tiene lugar en un proceso donde los individuos van siendo capaces de utilizar el lenguaje tanto como una función interpersonal como intrapersonal.

Desde la perspectiva sociocultural el lenguaje egocéntrico, al que Piaget hacía referencia en sus experimentos y que explicaban el grado de abstracción de los niños, debe considerarse como la forma transicional entre el lenguaje externo e interno. En principio, el lenguaje egocéntrico propicia el intercambio social cuando los individuos no pueden resolver el problema, pero un cambio cualitativamente importante en la apropiación del lenguaje consiste en la interiorización de ese lenguaje social, donde los individuos son capaces de autocuestionarse y regular su conducta. De esta forma el lenguaje se manifiesta en por lo menos dos sentidos, uno donde se expresan los deseos de los individuos y otro como medio para resolver el problema (Vigotsky, 1996).

El lenguaje, como otra función psicológica superior va siendo utilizado por los individuos de manera diferencial a lo largo del tiempo. Primero, el lenguaje acompaña y describe las acciones de los individuos, es provocado y dominado por la actividad, sólo después y gracias a la participación en encuentros sociales, los individuos utilizan el lenguaje como un proceso planificador, disponiendo así de recursos lingüísticos que les permitan analizar, crear hipótesis, realizar acciones y pronosticar resultados ante una tarea determinada.

El desarrollo del lenguaje así como el resto de las funciones psicológicas superiores avanza en espiral atravesando siempre el mismo punto en cada revolución, es decir, el uso del lenguaje con fines intrínsecos sólo sucede cuando el lenguaje se ha orientando externamente y sólo así se consigue el lenguaje interiorizado.

La explicación del desarrollo conceptual propuesta por Vigotsky parte de la descontextualización lingüística, es decir del potencial del lenguaje para ser utilizado en la reflexión abstracta.

Las formas del uso del signo en la explicación de la mediación semiótica propuesta por Vigotsky.

Contextualizadas	Descontextualizadas
<p>Contexto extralingüístico (relaciones entre signos y objetos no semióticos como en la función indicativa del habla; las relaciones dependen de sucesos de producción única)</p> <p>Contexto intralingüístico (relaciones signo-signo en el habla egocéntrica e interna; las relaciones dependen de sucesos de producción única).</p>	<p>Relaciones de signo-signo en el razonamiento conceptual reflexivo. Las relaciones son constantes en los diferentes sucesos en que se emite la producción.</p>

Tomado de Wertsch, 1988, p.123

Ambas formas de usar el signo lingüístico: contextualizada y descontextualizada, dan cuenta de la forma en como se da la mediación, principalmente al interior del aula en donde debe de utilizarse de manera funcional para lograr la construcción social del conocimiento y la internalización de conocimientos culturalmente importantes.

I.6.3 Discurso en el aula

El desarrollo del lenguaje hacia formas más complejas como el lenguaje social interiorizado se lleva a cabo fundamentalmente en ámbitos educativos formales, por lo que resulta importante conocer el panorama discursivo suscitado en las aulas.

En cada salón de clases se llevan a cabo diversos procesos discursivos que son el resultado de la interacción entre profesores y alumnos. Los procesos discursivos son aquellas situaciones de interacción donde se comparten y negocian significados a partir del uso de la lengua oral y escrita. Es mediante los procesos discursivos que el ser humano va formando, transformando y apropiándose de su cultura, mediante los testimonios que van dejando a lo largo del tiempo.

Estudiar los procesos discursivos manifestados en un grupo social como el aula, es especialmente interesante ya que, siendo la escuela un medio fundamental donde los individuos se apropian de conocimientos culturalmente trascendentes, el describir y explicar lo que sucede entre los participantes en un contexto determinado, permite una mejor comprensión del proceso de enseñanza- aprendizaje en general.

Se han utilizado diversos métodos que intentan describir y explicar qué es lo que sucede en situaciones de intercambio semiótico. Uno de estos métodos que ha sido ampliamente utilizado es el de la descripción sistemática en donde se intenta categorizar las actividades verbales de los maestros (Flanders, 1970) y alumnos (Benett y Cass, 1989). Bajo este método se describen los resultados en términos de categorías discretas ofreciendo un análisis cuantitativo de la actividad lingüística estudiada. Este tipo de investigación no trata la comunicación como una actividad dinámica continua, sino que la reduce a categorías de actos verbales discretos (Mecer en Coll, 1996).

Otro método es el que hace referencia al análisis lingüístico del discurso, en donde se representa la estructura del lenguaje como un sistema, cada elemento que conforma el discurso es analizado detalladamente dejando a un lado el tipo particular de relación social.

La investigación etnográfica ha propuesto un tipo de análisis en donde el estudio del lenguaje adquiere sentido sólo si se estudia como un proceso dinámico en un contexto socio-histórico específico. Diversos investigadores (Woods 1983, Barnes 1976), empezaron a centrarse en el orden social de la vida en la escuela, interesándose en explicar que sucede en los contextos educativos cuando diversas personas trabajan juntas. De esta forma la etnografía es sensible a la cultura, el contexto y la construcción conjunta de la actividad educativa mediante el discurso (Coll, 1996).

La actividad discursiva en las aulas permite a los alumnos negociar significados mediante el intercambio de conocimientos a partir de formas particulares de representación. En este sentido la actividad discursiva permite hacer públicas, contrastar y negociar las representaciones de la realidad y como resultado de este intercambio discursivo, reconstruir y construir nuevas representaciones (Garton, 1994; Mercer, 1997).

El análisis del discurso en el aula ya sea entre alumnos o entre alumnos y profesores debe realizarse dentro del contexto en el que la actividad discursiva tiene lugar, es imposible separar el discurso de la acción que está mediando, existe una relación indisoluble del discurso y actividad en tanto instrumento mediador y acción mediada (Rojas- Drummond, 2001).

El análisis del discurso debe considerar al menos tres dimensiones que son: Dimensión social- comunicativa, dimensión cognitiva y de aprendizaje, y la dimensión instruccional o de intencionalidad pedagógica (Coll, 1996).

La dimensión social- comunicativa hace referencia a las disposiciones de una situación determinada que estructuran, organizan y guían la participación de los alumnos y maestros en el discurso, en esta dimensión se realiza un análisis detallado tanto de la tarea demandada como del contexto general donde se inserta la tarea.

En la dimensión cognitiva y de aprendizaje se pretende describir y explicar la estructura y contenido del discurso que puede llegar a conducir la construcción conjunta del conocimiento. Conocer qué recursos discursivos utilizan los alumnos y cómo los utilizan, permite una mejor comprensión del proceso de negociación de significados, explicando los procesos de enseñanza- aprendizaje que ocurren. La presente investigación considerará especialmente esta última dimensión en el análisis del discurso entre pares (alumno-alumno).

Por último la dimensión instruccional se refiere a los objetivos más o menos explícitos que presiden una situación determinada, es decir, la intencionalidad educativa que conduce la actividad conjunta.

1.6.4 Formas de comunicación

Revisando diferentes investigaciones que han tenido como objetivo conocer las estrategias que dan como resultado la construcción de conocimientos entre expertos y novatos, tanto en interacciones simétricas (niño-niño) como asimétricas (adulto-niño) encontramos que el adulto, quien es el experto, proporciona la ayuda necesaria para que el niño pueda pasar de su nivel real de desarrollo a un nivel potencial, pero por otro lado, el estudio de la interacción y la comunicación entre los niños durante la realización de alguna tarea, revelan que se presentan distintos tipos de habla mismos que se relacionan con el éxito de la interacción.

La actividad conjunta suscitada en contextos educativos debería estar orientada a practicar y desarrollar formas de razonar y negociar significados a través del lenguaje que les permita asumir un rol activo en la sociedad, sin embargo, diversas investigaciones (Mercer, 1999; Dawes, 2000; Rojas-Drummond,1998; Rojas-Drummond 2000; Díaz- Barriga y Hernández, 2002) muestran que cuando los alumnos se organizan en equipos para realizar una tarea común, no necesariamente la actividad discursiva se orienta a la negociación conjunta de significados y a la utilización de estrategias encaminadas a la colaboración.

Mercer (1997) ha reconocido al menos tres formas de emplear el lenguaje ante situaciones de interacción:

Habla Disputacional: Este tipo de habla se caracteriza por estar orientada a la competencia donde cada individuo manifiesta su pensamiento y trata de defender su punto de vista sin escuchar los comentarios, si es que aparecen, del resto del grupo, cada uno trata de imponer su voluntad. Las ideas van dirigidas a atacar a la persona más que a las opiniones de los demás.

Habla Acumulativa: Los hablantes construyen positivamente, pero no críticamente, sobre lo que ha dicho el otro. Las personas utilizan la conversación para construir un conocimiento común mediante la acumulación. Para los participantes lo más importante es mantener la amistad dentro del grupo en lugar de confrontar las ideas.

Es importante señalar, como vimos en el apartado anterior, que las características de la tarea solicitada juegan un papel fundamental en el tipo de habla preferentemente utilizada, algunas tareas propician debido a su complejidad, estructura y contenido no la confrontación de ideas sino el complemento de las mismas.

Habla Exploratoria: Los participantes tratan de forma crítica pero constructiva las ideas de los demás, se ofrecen y se solicitan ideas para considerarlas conjuntamente, las ideas expresadas por los miembros del grupo son acompañadas de justificaciones que permiten el razonamiento conjunto.

El laboratorio de Comunicación y Cognición de la Facultad de Psicología dirigido por la Dra. Sylvia Rojas Ramírez ha caracterizado formas de conversación derivadas del Habla Acumulativa y del Habla Exploratoria que permiten explicar de manera más precisa la actividad discursiva en grupo.

Habla Acumulativa Elaborada: La diferencia entre el tipo de habla acumulativa y el habla acumulativa elaborada es que en esta última los participantes brindan nueva información que aunque no conlleva a la discusión de diferentes puntos de vista, si contribuye a la construcción de la idea compartida por el grupo. En el habla acumulativa elaborada hay un intento rudimentario hacia la reflexión de la tarea.

Habla Exploratoria Incipiente: Se presenta una orientación a la reflexión, existen momentos de confrontación de opiniones por lo que se manifiestan ideas que son apoyadas de manera rudimentaria, es decir no se justifica de manera explícita pero hay un intento por explicar a los demás el razonamiento, en las conversaciones de tipo exploratorio incipiente no hay más de dos perspectivas sobre las que se conduzca la discusión.

Habla Exploratoria Elaborada: Se presenta una orientación a la reflexión, existen diferentes perspectivas sobre las cuales se dan argumentos claros que conducen a la negociación conjunta, las opiniones se apoyan en razonamientos que surgen de retos cognitivos, el marcador lingüístico más utilizado es "¿Por qué?".

La aplicación de los fundamentos teóricos y metodológicos del enfoque sociocultural en el ámbito educativo sustenta la intervención propuesta en esta investigación, por lo que resulta conveniente analizar algunas de las implicaciones educativas más trascendentes bajo ésta teoría.

1.7 IMPLICACIONES EDUCATIVAS.

El enfoque sociocultural ha tenido gran influencia en la manera de concebir los procesos de enseñanza- aprendizaje, los fines de la educación formal y las experiencias de aprendizaje más apropiadas para conseguir dichos fines.

1.7.1 Aprendizaje

Desde la perspectiva sociocultural el aprendizaje se concibe como un fenómeno psicológico en donde interactúan diversos procesos mentales, que tienen como finalidad la apropiación de conocimientos socioculturalmente trascendentes. Dicha apropiación se origina y desarrolla en contextos sociales donde a partir de la interacción se negocian significados, dando lugar a la construcción y reconstrucción de conocimientos.

En términos de Vigotsky *"el aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso, mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que les rodean"* (Vigotsky, 1996).

Seguendo con la concepción social del aprendizaje Rogoff (1993) define el aprendizaje como el producto de las situaciones de participación guiada en actividades que están definidas socialmente (Rogoff, 1993).

Diversas posturas teóricas y metodológicas acerca de la relación entre aprendizaje y desarrollo se han suscitado en el campo de la psicología, orientando diversas formas de instrucción. La escuela ginebrina encabezada por Piaget estableció que los procesos madurativos del organismo son indispensables en la decisión de los contenidos que los individuos deben aprender y bajo estos principios la instrucción estará orientada a lo que los individuos logran sin ayuda de otros.

Por otro lado se ha concebido al aprendizaje como un medio reflejo donde a partir de exposiciones repetidas a los eventos, los individuos son capaces de emitir una respuesta ante estímulos específicos, de esta forma el aprendizaje se refiere al dominio de reflejos condicionados.

Finalmente una tercera postura, que es asumida por diversos enfoques constructivistas, como el sociocultural, es la interacción y dependencia mutua entre los procesos de aprendizaje y desarrollo. Es necesario que los individuos tengan un esquema básico de maduración orgánica, que brinde las condiciones para apropiarse del conocimiento, pero a su vez el proceso de aprendizaje estimula y permite avanzar en el proceso de maduración. En este sentido el planteamiento sociocultural reconoce la creación de zonas de desarrollo próximo como un objetivo fundamental de la interacción social expertos- novatos, en ambientes educativos.

Aunado a las diferentes posturas asumidas para explicar la interacción entre los procesos de desarrollo y aprendizaje, también encontramos diversas explicaciones sobre la relación entre los conocimientos, habilidades y estrategias que se enseñan y las que se aprenden.

Una posición clásica expuesta principalmente por teóricos de la reflexología como son Thorndike y Wood señalan que el aprendizaje en un área determinada tiene poca influencia en todo el desarrollo en general, lo que aprendemos es un conjunto de habilidades independientes cuyo desarrollo es también autónomo. Thorndike señala que la adquisición de una respuesta determinada mejora cualquier capacidad en la misma medida (Vigotsky, 1996).

Por otro lado los seguidores de posturas estructuralistas como la gestalt señalan que el proceso de aprendizaje crea estructuras generales, a partir de las cuales los individuos pueden apropiarse de contenidos muy diferentes.

El enfoque sociocultural como resultado del análisis de estas posturas asume una dirección intermedia, si bien el aprendizaje dispone de estructuras que propician la adquisición de contenidos en diversas áreas, tiene que existir, mediante la instrucción, relaciones significativas entre estos conocimientos para que la estructura general aprendida propicie el desarrollo en una u otra área, tal como las estrategias generales de colaboración que son aplicadas en problemas de demandas específicas.

1.7.2 Función de la institución educativa.

Uno de los medios por el cual los individuos se apropian de su cultura es la institución educativa. La función de la institución educativa debe estar encaminada a promover el desarrollo de las funciones psicológicas superiores y con esto buscar que los individuos sean capaces de utilizar los mediadores sociales, herramientas y signos, de forma autorregulada.

Desde su concepción la escuela debe entenderse como una organización que a través del diseño e implantación de sistemas de aprendizaje determinados, permita la interacción de diversos agentes culturales (maestros, alumnos, medios tecnológicos), mediante los cuales los individuos pueden apropiarse de conocimientos culturales que les permitan crear y recrear tanto el contexto externo como el propio.

Bajo este enfoque, uno de los fundamentos del aprendizaje es la necesidad de la participación de otros para la negociación de significados y la internalización de los conocimientos, por tal motivo las organizaciones educativas deben concebir la colaboración entre miembros de la comunidad en general y del grupo en particular, un elemento indispensable en el aprendizaje, disponiendo diseños y prácticas educativas encaminadas al desarrollo de grupos de trabajo cooperativo.

I.7.3 Aprendizaje Cooperativo.

La educación tiene entre uno de sus objetivos formar personas que puedan construir y reconstruir la información utilizando sus conocimientos y capacidades. Esto no puede ser posible sin el trabajo de unos con otros, para ello es necesario colaborar. Los individuos necesitan aprender a colaborar conociendo las habilidades y estrategias que regulan la interacción y poniéndolas en práctica una y otra vez. Para construir algo con otros deben saber cómo hacerlo, esta es una de las tareas que se le han encomendado al profesor, darles las herramientas y estrategias necesarias, guiándolos, dándoles pistas, ayudándoles a observar y revisar su trabajo y el de otros para aprender también de sus estrategias y de su forma de trabajar. Todo este plan de trabajo se lleva a cabo mediante un proceso de participación guiada en la que los niños interactúan con los adultos, personas más hábiles que ellos, pero también se da un proceso de participación en donde los niños interactúan con compañeros que son más hábiles que ellos.

El trabajo en grupos, en equipos o trabajo cooperativo se entiende como aquella disposición organizativa, que propicia el intercambio de ideas mediante el uso de mediadores sociales específicamente el lenguaje, entre los miembros del grupo que conocen y persiguen una meta común.

Johnson y Johnson define el trabajo cooperativo como aquella situación donde los individuos procuran obtener resultados que son beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo (Johnson y Johnson, 1999).

Una de las características del aprendizaje cooperativo es la interdependencia positiva, que se refiere a las aportaciones que realiza cada miembro del equipo en la solución de una tarea común.

En ocasiones, principalmente en los inicios del desarrollo del aprendizaje cooperativo, algunos miembros del grupo no realizan aportaciones al inicio de la tarea, pero observan lo que otros hacen para después realizar comentarios al respecto. También es común que en un principio no se manifieste un prolífero intercambio de ideas, pero aparecen intentos de participación grupal como la repartición de tareas.

Otro aspecto considerado en el aprendizaje cooperativo es la responsabilidad y valoración personal, en donde los miembros del equipo perciben el trabajo como el resultado de la participación de todos, así como también brindan reconocimiento a las aportaciones realizadas por algún integrante, siendo capaces de brindarles retroalimentación (Díaz-Barriga y Hernández-Rojas, 2000).

El enfoque sociocultural señala que la interacción social proporciona diversos beneficios cognitivos, sociales y afectivos, por ejemplo, a partir de la interacción con otros se puede construir y reconstruir el conocimiento poniendo en práctica habilidades sociales y comunicativas.

Cuando un individuo interactúa con otros tiene que aprender a escuchar, a expresar con claridad sus ideas, a analizar diferentes puntos de vista y metas comunes, así como también debe aprender a manejar controversias.

Diversas investigaciones han revelado que el trabajo cooperativo propicia un mejor rendimiento en las tareas establecidas y una mejor comprensión de la tarea de manera individual (Mercer, 1997; Rojas-Drummond, 1999) también mediante el trabajo cooperativo se incrementan aspectos como el respeto mutuo, la solidaridad y los sentimientos recíprocos de obligación y ayuda.

Pese a los efectos benéficos que brinda el trabajo cooperativo, diversas investigaciones señalan que el trabajo en grupos es mínimamente utilizado en escenarios educativos. Ovejero (1990) encontró que más de un 85% de la instrucción escolar consiste en lecturas, trabajando individualmente, donde los profesores promueven la competencia entre los alumnos prohibiéndoles interactuar (Ovejero, 1990). También se ha encontrado que en las instituciones educativas, sólo entre el 7 y 20% de las experiencias de aprendizaje están orientadas a la cooperación (Johnson y Johnson, 1990).

Otros de los hallazgos revelan que cuando se diseñan experiencias educativas que implican el trabajo en equipo, estas se realizan de manera inadecuada, provocando que los beneficios del aprendizaje cooperativo no aparezcan (Díaz-Barriga y Hernández-Rojas, 2000; Mercer, 1997). Esta situación puede ser consecuencia de la concepción equivocada que se tiene del aprendizaje cooperativo. Investigaciones como el proyecto ORACLE señala que los profesores suponen que el hecho de reunir a personas con características similares y con una tarea común, garantiza el trabajo cooperativo (Mercer, 1997). Sin embargo, el aprendizaje cooperativo no tiene valor por sí mismo, es necesario conocer los factores sociales que favorecen el trabajo cooperativo como son el tamaño, conformación del grupo y la orientación instruccional de la tarea, así como también desarrollar en los alumnos una serie de habilidades y estrategias sociales-comunicativas que les permitan participar en una experiencia cooperativa.

Factores Sociales

Tamaño del Grupo: Diversas investigaciones han encontrado que cuando se organizan grupos de trabajo de más de cinco integrantes, cada integrante tendrá una menor oportunidad de participar, además es común que aparezcan subgrupos con distintas intenciones, o bien realizar toda la tarea o decidir no participar.

Conformación del grupo: En psicología social se utiliza el término de "efecto de reunión" para referirse a las variaciones en la conducta grupal que son provocadas por la peculiar combinación de las características de los miembros del grupo.

Es importante considerar que los grupos deben estar conformados por miembros con distintas capacidades cognitivas y sociales, ya que bajo el modelo socioconstructivo, entre las interacciones alumno-alumno se pueden crear andamios entre el conocimiento aportado por los más capaces (expertos) y el conocimiento aportado por los demás (novatos), pero, si el grupo es extremadamente heterogéneo provocará una tendencia hacia el trabajo individual de los alumnos más capaces.

Otro factor importante es el género, se ha encontrado que cuando los grupos están conformados por integrantes del mismo género existe una tendencia a llegar a acuerdos sin negociación alguna, la empatía al grupo de pertinencia ocupa un lugar trascendente, situación semejante sucede cuando se conforman equipos de amigos.

Orientación instruccional de la tarea: Para propiciar un verdadero trabajo cooperativo es necesario que los alumnos tengan la oportunidad de decidir algunos contenidos y formas de trabajar ante temas generales propuestos por el profesor. La orientación cooperativa también dependerá de la estructura del reconocimiento concebida por el docente, las recompensas deben orientarse a valorar el trabajo cooperativo en sí mismo, así como los resultados que hayan obtenido entre todo el grupo. Es importante reconocer las aportaciones individuales, monitoreando que no representen la realización de la tarea completa.

Estrategias Comunicativas-Sociales.

Es recomendable desarrollar en los alumnos estrategias que conduzcan al uso del habla exploratoria como son (Dawes, 2000):

- Toda la información relevante es compartida en grupo.
- Las opiniones son sustentadas por explicaciones
- Las sugerencias y opiniones pueden ser intercambiadas y discutidas.
- Se consideran varias opciones antes de tomar una decisión.
- Cada miembro del grupo debe tener la oportunidad de participar.
- El equipo de trabajo tratará de llegar a acuerdos.
- El equipo se responsabiliza de las decisiones tomadas.

Los facilitadores deben proporcionar retroalimentación tanto a nivel individual como grupal y emplear cuestionamientos encaminados al intercambio de ideas entre los miembros del equipo. También es deseable propiciar la reflexión tanto del resultado de la tarea como de la actividad (Edwards y Mercer, 1987).

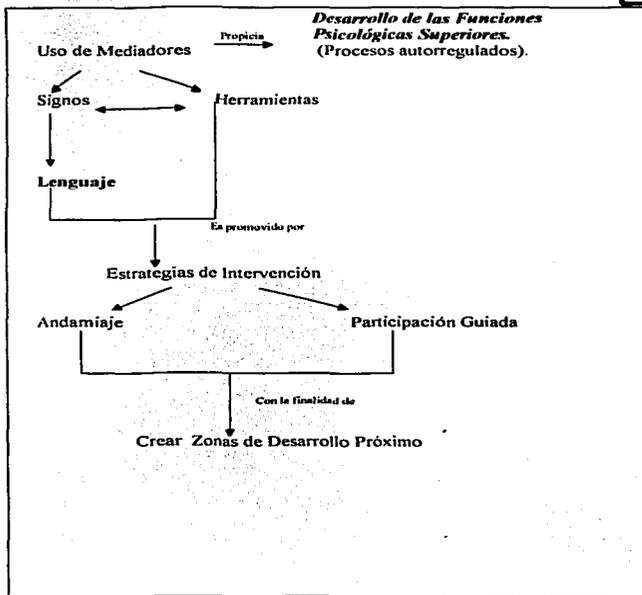
TEORÍA SOCIOCULTURAL

El siguiente diagrama presenta los conceptos fundamentales analizados en este capítulo así como la relación que existe entre ellos.

CONTEXTO SOCIAL



**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**



- Implicaciones Educativas**
- *Concepciones del Aprendizaje.
 - *Función de la Institución Educativa.
 - *Aprendizaje Cooperativo en el aula.
 - Estrategias Comunicativo-sociales.

CAPITULO II COMPRESIÓN DE TEXTOS

II. 1 DISCURSO ESCRITO

Hasta el momento hemos presentado los fundamentos teóricos y metodológicos del enfoque sociocultural, analizando principalmente el discurso o lenguaje oral. A continuación estudiaremos el discurso escrito como un proceso, que al igual que el lenguaje oral, implica la negociación de significados mediante la interacción social, siendo regido por aspectos específicos que dan cuenta de su concepción, intención y funcionamiento.

El discurso escrito se refiere a los sucesos comunicativos que tienen lugar en un contexto determinado, que persiguen fines específicos y están implicados por una serie de procesos sociales y cognitivos. Para analizar el discurso escrito es necesario conocer la forma y el sentido que lo enmarcan (Van Dijk, 1997).

La forma hace referencia a un análisis de las proposiciones que conforman los textos, el orden de las palabras y la sintaxis. Este análisis sólo tiene sentido si se estudia en relación a un todo, no se pueden comprender proposiciones aisladas porque solo en conjunto pueden representar la esencia del texto y la intención del autor.

El sentido indica las representaciones semánticas encontradas en los textos, los discursos no poseen sentido intrínseco, sino es algo que los usuarios del lenguaje le asignan. Al igual que con la *forma*, el sentido de las proposiciones tiene que estudiarse por lo menos bajo dos vertientes que se complementan. Una es el análisis denominado micronivel, en donde las proposiciones se estudian en relación a las proposiciones contiguas, mientras que otro estudio sugiere analizar el sentido de las proposiciones de manera global, es decir, cómo las proposiciones en conjunto pueden llegar a formar un todo coherente, este análisis se denomina macronivel (Van Dijk, 1993).

Dentro del micronivel se estudian factores como referentes y correferentes que propician la coherencia local de los textos mientras que en el macronivel se estudian tópicos.

Los tópicos definen la unidad global del discurso, los cuales se expresan en ciertos segmentos del discurso como los resúmenes, en donde se analizan los elementos que contribuyen a la coherencia global.

Debido a la complejidad que supone el estudio de estos dos niveles la presente investigación se encuentra fundamentalmente orientada en el macronivel, pero es necesario dar cuenta de lo que sucede a nivel local ya que de esto dependerá la coherencia de todo el texto (Van Dijk, 1997).

II. 2 COMPRENSIÓN DE TEXTOS

La comprensión de textos es un fenómeno psicológico que ha sido cuestión de estudio desde muy diversas perspectivas. El enfoque conductista tradicional postulaba que la comprensión de textos implica que mediante experiencias repetidas con códigos lingüísticos los individuos son capaces de comprender el lenguaje, y que el significado de los textos ocurre automáticamente mediante la decodificación de estímulos (Cooper, 1993).

Después aparece la psicología cognitiva como alternativa a la poca importancia que el conductismo brindaba a los procesos internos que se llevan a cabo cuando los individuos conocen. De esta forma y específicamente en el área de comprensión, se empieza a cuestionar si realmente los textos adquieren significado únicamente por la decodificación de signos. Pero a partir de investigaciones realizadas por Nagy (1988) se comienza a reflexionar sobre el hecho de que, si bien la decodificación juega un papel importante en el proceso de comprensión, no es lo único. Así se demostró que pese a que los individuos son capaces de decodificar casi todas las palabras de un texto no podían dar cuenta del tema e ideas principales del mismo.

A partir de estos hallazgos se comienza a enfatizar el estudio sobre la manera en que los individuos dan significado a los textos (García Madruga, 1995; Cooper, 1993) y de esta manera el enfoque sociocultural reformula los principios de la psicología cognitiva en relación al proceso de comprensión.

Van Dijk y Kintsch (1983) señalan que la comprensión de textos se puede definir como "La construcción de un modelo mental, situacional, que da cuenta del estado de cosas descritas en el texto y en el que se integran lo expresado en el mismo y lo ya conocido por el sujeto".

De esta forma la comprensión de textos no implica la sola representación de un texto base sino la representación cognitiva de acontecimientos, acciones, personas y en general la situación de la que trata el texto.

Bajo el marco de esta investigación se concebirá a la comprensión de textos como un proceso constructivo entre el individuo, el texto y el contexto determinado, bajo los cuales se activan, mediante un conjunto de estrategias una serie de conocimientos que dan lugar a una representación integrada del texto.

II. 3 CARACTERÍSTICAS DEL TEXTO Y DEL LECTOR

La lectura es un proceso constructivo e inferencial que implica construir y verificar hipótesis acerca de determinados signos gráficos y significados, además, involucra construir una representación mental de las palabras, acceder a los significados de las mismas, asignarles un valor lingüístico dentro del contexto, construir el significado de una frase, integrar ese significado en un contexto según las características del texto y las experiencias y conocimientos previos que el sujeto tenga sobre el tema (De Vega y cols., 1990; Alonso y Mateos, 1985, cit. Romero y González, 2001).

Quando el lector entiende la finalidad y naturaleza de la lectura, tiene una mejor comprensión; un buen lector intenta identificar el significado del texto, mientras que los malos lectores le dan más importancia a la pronunciación correcta de las palabras que a entender el mensaje de la lectura. Hickman, encontró que los buenos lectores tienden a relacionar sus experiencias y conocimientos con el contenido del material leído, lo cual constituye la esencia misma de la comprensión.

Como podemos ver, en el proceso de comprensión participan diversos factores que juegan un papel importante; entre ellos se encuentran los factores relacionados al lector y los relacionados al texto. Los factores relativos al sujeto se relacionan con el proceso de desarrollo, los procesos de atención y memoria, estrategias de autorregulación y procesos de tipo motivacional:

- 1. *Desarrollo semántico y morfosintáctico:*** Un sujeto con un desarrollo semántico y morfosintáctico adecuado tiene la facilidad para desarrollar habilidades de categorización de conceptos y para organizar el léxico, es decir recordar listas de palabras o dibujos que se han visto en alguna secuencia. Además tendrá un adecuado nivel de vocabulario y habilidad para decodificar, almacenar y recuperar la información léxica. En este sentido es más fácil que pueda crear y/o usar conceptos de un texto, hallar y recordar las ideas principales, establecer un orden entre los acontecimientos, prever posibles acontecimientos y resumir la información de un texto así como establecer un título.
- 2. *Estrategias cognitivas y autorreguladoras:*** En la metacognición se distinguen claramente dos claves para regular la comprensión lectora: el conocimiento de la finalidad de la lectura (para qué se lee) y la autorregulación de la actividad mental para lograr ese objetivo (cómo se debe leer), la cual requiere controlar la actividad mental de una forma determinada y hacia una meta concreta. Ambos aspectos están íntimamente relacionados: el modo como se lee y se regula la actividad mental mientras se lee está determinado por la finalidad que se busca al leer. No leemos un texto de la misma forma para pasar el tiempo que para explicar el contenido en una clase; ni se hace el mismo ejercicio mental si se lee para identificar las ideas principales, para buscar el mejor título de un texto, para deducir conclusiones o para

hacer un juicio crítico del contenido del mismo. Si el sujeto posee un desarrollo semántico y morfosintáctico adecuado, le será más fácil autorregularse y mejorar su proceso de comprensión (Hernández-Rojas, 2002).

- 3. Atención y memoria:** La atención es un proceso importante en la comprensión, e involucra a la atención sostenida y atención selectiva. La atención sostenida es aquella capacidad del sujeto de mantenerse alerta ante una tarea sin que nada lo aleje del objetivo, mientras que la selectiva hace referencia a la capacidad del sujeto para seleccionar las características específicas de las letras o las palabras necesarias para el buen reconocimiento y comprensión del texto. La memoria es la capacidad de almacenar y recuperar información, que en el caso de la comprensión, es un proceso muy importante
- 4. Motivación y expectativas hacia la lectura:** La enseñanza de la comprensión de textos se ve entorpecida en un sujeto que tiene dificultades para aprender, baja autoestima, expectativas negativas hacia la tarea y poca persistencia en la realización de la misma. Finalmente la motivación del sujeto esta íntimamente relacionada con las características del texto, pues se ha comprobado que cuando los textos son motivantes para el sujeto, éste presenta una mejor disposición para entender lo que lee (Romero y González, 2001).

Las características del texto implicadas en el proceso de comprensión lectora son las relacionadas con el contenido temático, la estructura textual, el nivel de dificultad y extensión, la significatividad tanto lógica como psicológica, el formato, así como las ayudas y señalamientos que el texto pueda brindar al sujeto para que este logre identificar las ideas principales (Díaz-Barriga y Hernández-Rojas, 2002).

El tipo específico de operaciones mentales que emplea un buen lector depende en gran medida de la estructura el texto: por ejemplo textos narrativos, expositivos o científicos. El lector hábil es capaz de identificar señalamientos que le indican ante qué tipo de texto está, y en ese momento actualizar los esquemas establecidos; por ejemplo, ante un texto narrativo el lector espera personajes, una introducción al tema, un clímax y un desenlace.

II.4 MODELO DE KINTSCH Y VAN DIJK PARA LA COMPRESIÓN DE TEXTOS.

La comprensión de textos tiene como finalidad que los lectores consigan elaborar una representación integrada del discurso. El modelo de Kintsch y Van Dijk (1983) sugiere una serie de mecanismos articulados que darán lugar a dicha representación.

Este modelo supone que el sistema cognitivo humano es capaz de construir de alguna manera representaciones situacionales que permitan recordar la información a largo plazo. La representación situacional supone una interacción entre el contexto, los conocimientos y estrategias del lector y las características del texto. El modelo situacional puede incorporar experiencias previas en la memoria episódica, textos base previos respecto a situaciones similares y activaciones del conocimiento general procedente de la memoria semántica.

La representación situacional es posible gracias a la interrelación de dos mecanismos: el de coherencia local y el de coherencia global (Van Dijk y Kintsch, 1983) los cuales son el resultado de la interacción de los conocimientos previos del lector y las características del texto.

La coherencia local se refiere a la manera en que las proposiciones se van articulando una por una para dar sentido a proposiciones más generales. Para conseguir proposiciones coherentemente integradas el sistema cognitivo lleva a cabo dos análisis: análisis referenciales y análisis cíclicos.

En el análisis referencial se estudia la repetición de argumentos entre todas las proposiciones, es decir, si los enunciados que van conformando el texto están relacionados sobre el mismo eje temático.

Mediante el análisis cíclico se describe la forma en que las proposiciones se van repitiendo en otro momento del discurso y que involucra la formación de nuevas proposiciones. Las proposiciones importantes, conectadas con muchas otras proposiciones, es más probable que sean relevantes para el siguiente ciclo. Mediante los ciclos se lleva a cabo la construcción de una red coherente de proposiciones que incluye los conocimientos e inferencias de los individuos (Van Dijk, 1978). El mecanismo de coherencia local permite la generación de la microestructura o base textual formada por un conjunto de proposiciones con uno o más argumentos.

A partir de la generación de la microestructura o base textual se conforma la macroestructura, que es la representación semántica del significado global del texto y surge a través del mecanismo de coherencia global. La coherencia global se refiere a la relación lógica que existe entre todas las proposiciones del texto y es posible gracias a la participación de diversos factores (Madruga, 1995).

Uno de estos factores es el uso de macroestrategias que permiten reducir y organizar la información de la microestructura describiendo los hechos de manera más general. Las macroestrategias permiten reducir el número de proposiciones así como generar e incorporar nuevas.

Se han identificado tres macroestrategias: supresión, generalización y construcción (Van Dijk, 1978 y Brown, 1984).

Supresión: Es aquella estrategia que permite la eliminación de las proposiciones redundantes y repetitivas, manteniendo proposiciones trascendentes que incluyan la esencia del texto y la intención del autor.

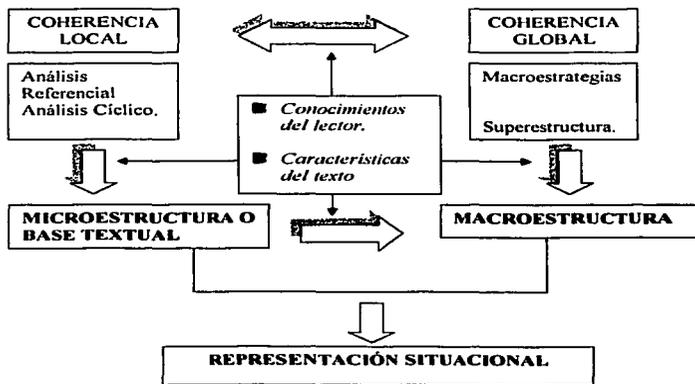
Generalización: Esta estrategia permite incorporar proposiciones generales que incluyan a más de una proposición.

Construcción: Con esta estrategia se generan nuevas proposiciones que son inferidas por los lectores a partir de la información explícitamente encontrada en el texto.

Otro factor que contribuye a la generación de la macroestructura textual es el conocimiento de la superestructura. La superestructura es una estructura esquemática que permite organizar la información de una manera determinada, según el tipo de texto al que se enfrenta el lector. Van Dijk define a la superestructura como: "Un tipo de esquema abstracto que establece el orden global de un texto y que se compone de una serie de categorías, cuya reglas de combinación se basan en reglas convencionales" (Van Dijk, 1978, pp.144).

En conclusión, la interacción entre las características del texto y los conocimientos y estrategias de los lectores harán posible la construcción de la microestructura y la macroestructura textual, logrando una representación situacional que dará cuenta de la comprensión del texto (Van Dijk, 1978 y 1983; Madruga, 1995; Rojas-Drummond 1992 y 1999).

Presentación Esquemática del Modelo de Kintsch y Van Dijk



IMPORTE PAGO
 FALLA DE ORIGEN

Seguendo este modelo se han identificado características que acompañan a los lectores que son capaces de construir una representación del texto y recordarla posteriormente (buenos lectores) de los que no (malos lectores).

BUENOS LECTORES	MALOS LECTORES
Identifican las ideas principales	No identifican ideas principales
Seleccionan información que describen hechos generales y relevantes.	Seleccionan información que describe hechos concretos y detalles visuales.
Seleccionan ideas importantes desde el punto de vista del autor.	Seleccionan ideas importantes desde un punto de vista personal.
Usan el conocimiento previo para comprender e inferir información.	Usan escasamente sus conocimientos previos.
Presentan un desarrollo semántico y morfosintáctico que favorece la comprensión.	Presentan un pobre desarrollo semántico y morfosintáctico.
Identifican diferentes tipos de textos.	No identifican diversos tipos de texto.
Construyen el significado global.	Tienen dificultades para construir significado global.
Usan macrorreglas como supresión, generalización y construcción.	No hacen uso de macrorreglas ó utilizan exclusivamente estrategias de supresión y copia literal.
Realizan procesos de supervisión y autorregulación del proceso de comprensión.	No realizan una supervisión y una autorregulación del proceso de comprensión.
Utilizan estrategias generales para solucionar problemas (analizar, planear, proponer, aplicar, verificar y corregir).	Utilizan pocas estrategias para solucionar problemas

Tabla 1. Características de los buenos y malos lectores

II.5 EL RESUMEN COMO MEDIO PARA EVALUAR LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS.

El resumen es una práctica utilizada en todos los niveles educativos, es una versión breve del contenido que se ha revisado, en donde se enfatizan las ideas más importantes del texto. Van Dijk y Kintsch (1983) definen el resumen como un discurso con respecto a otro discurso. Un resumen permite dar cuenta del nivel de comprensión lectora ya que cuando los alumnos lo elaboran deben de tener presente la superestructura del texto y el uso de macroestrategias que permitan construir la información con la finalidad que el producto sea una representación integrada del texto, que indique la esencia del mismo y la intención del autor. Por tal motivo el resumen es un medio eficaz para evaluar la comprensión lectora.

Las principales funciones de un resumen son: enfatizar la información más importante, ubicar al alumno dentro de la estructura u organización general del material que se habrá de aprender, consolidar la información presentada o discutida, como recurso preinstruccional introduce al alumno al nuevo material de aprendizaje. El resumen también se utiliza como medio de evaluación ya que su realización obliga a profundizar y reflexionar sobre la macroestructura del texto a partir de la reconstrucción del texto original. Se ha encontrado que la realización de resúmenes depende del tipo de texto original, los textos narrativos son más fáciles de resumir que los textos expositivos (Díaz-Barriga y Hernández Rojas, 2002).

II.5.1 Esquemas

Como sugiere el modelo de Kintsch y Van Dijk, durante el proceso de comprensión intervienen de manera fundamental los diversos conocimientos que poseen los individuos como los conocimientos lingüísticos, de un tema determinado, de la manera en que están organizados los textos así como también los conocimientos sobre "las acciones humanas".

Estos conocimientos tienen que estar almacenados de tal forma que permitan su recuperación para ser utilizados. La teoría del esquema postula que el conocimiento es agrupado por el sistema cognitivo a partir de estructuras donde la información está organizada. Los esquemas están constituidos jerárquicamente y representan conocimientos de diferentes tipos y a diferentes niveles de abstracción.

Los esquemas son estructuras flexibles, capaces de modificarse como resultado de la interacción. El sistema cognitivo busca la manera de relacionar el conocimiento ya sea con contenidos que son parte de un esquema, creando nuevos esquemas, reestructurando los ya existentes o relacionándolos entre sí.

A través de los esquemas se pueden integrar varias proposiciones en una unidad de significado superior facilitando la construcción de inferencias y de esta forma conseguir una mejor comprensión del texto.

Rumelhar y Ortony (1997) señalan que los esquemas poseen las siguientes características:

- Los esquemas se componen de unidades simples denominadas variables cuyos valores están determinados por el propio estímulo o son inferidos por los factores situacionales o contextuales.
- Los esquemas están relacionados entre sí, representando el conocimiento en todos los niveles de abstracción, desde los niveles perceptivos más básicos a las conceptualizaciones más abstractas.
- Los esquemas son representaciones simbólicas del conocimiento, no son significados de palabras sino que representan conocimiento asociado a conceptos.
- Los esquemas se relacionan con los procesos de comprensión y de recuerdo. El sistema cognitivo utiliza los esquemas para la interpretación de los estímulos, reconstruyéndolos y almacenando en la memoria dicha interpretación (Gárate, 1994)

Los esquemas son activados a partir de dos procesamientos que convergen, uno es de abajo-arriba donde el sistema cognitivo recibe un estímulo particular, por ejemplo, la frase "había una vez", mientras que paralelamente se lleva a cabo el otro procesamiento denominado arriba-abajo, que propiciará la búsqueda de las categorías que involucren ese estímulo, siguiendo con la frase había una vez, bajo este proceso se llega a la conclusión de que pertenece a una narración como ejemplo de otras categorías que pueden ser pertinentes a esta frase.

La falta de convergencia entre estos procesamientos propicia una comprensión equivocada del texto o una pobre comprensión. Se ha encontrado que la falta de convergencia se debe a tres factores fundamentales. El primero es la falta de esquemas necesarios por parte del lector, otro es la carencia de claves específicas del texto que propicien la activación de esquemas y un tercer factor se refiere a que ni el lector posee los esquemas ni el texto proporciona las señales (Madruga, 1995; Gárate, 1994).

Cuando la narración no brinda las señales que puedan indicar el tipo de estructura a la que pertenece, los individuos hacen uso de sus conocimientos sobre las acciones humanas.

II.6 ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN DE TEXTOS: AUTORREGULACIÓN.

La autorregulación implica el conocimiento y control que los individuos ejercen sobre sus procesos de pensamiento, aprendizaje y otras funciones psicológicas. Diversas investigaciones (Van Dijk y Kintsch, 1983; Scardamalia y Bereiter, 1986 & Brown, 1987) han encontrado que el mecanismo de autorregulación se relaciona con la correcta ejecución de tareas en distintos dominios, siendo uno de ellos la comprensión del discurso escrito.

La autorregulación involucra la aplicación de diversas estrategias que permitan la solución de problemas. Baker y Brown 1984; Brown, 1987 y otros han clasificado dichas estrategias en: generales y específicas.

Las estrategias generales son aquellos procedimientos que les permiten a los individuos afrontar inicialmente una tarea, contribuyen al acceso, coordinación y secuenciación de habilidades subordinadas (Brown, 1987).

Dentro de las estrategias generales se encuentran el análisis de metas, la planeación de estrategias específicas, la aplicación de estrategias específicas así como la supervisión general y toma de medidas correctivas (Rojas- Drummond, 1992).

El uso de estrategias generales es necesario en el intento de solucionar problemas adecuadamente, sin embargo, la particularidad de cada tarea provoca que la sola aplicación de estas estrategias resulte insuficiente, por lo que se deben aplicar estrategias específicas respondiendo al dominio de la tarea.

Siguiendo el modelo de Kintsch y Van Dijk (1983) las estrategias específicas que los lectores deben emplear en la comprensión de textos son: estrategias de coherencia local, estrategias para detectar la superestructura del texto, macroestrategias para la coherencia local, estrategias de activación y uso de conocimientos, estrategias de elaboración y estrategias pragmáticas y socioculturales (Rojas-Drummond, 1992). Estas estrategias están orientadas a la formación de representaciones textuales que involucran un nivel superficial donde se analiza la secuencia de palabras y oraciones, un nivel semántico que da como resultado la generación de la macroestructura y un nivel situacional - contextual donde los lectores generan una representación integrada del texto respondiendo al contexto comunicativo y social que rodea a la comprensión del discurso (Rojas- Drummond, 1999).

De este modo, las estrategias generales y específicas tienen una relación interdependiente por lo cual deben ser desarrolladas de manera integral para conseguir una mejor ejecución de las tareas.

Diversos programas (Levin, 1972), han intentado desarrollar cada tipo de estrategia de manera aislada encontrando resultados poco favorables (Rojas-Drummond, 1988). También se han realizado investigaciones (Rojas-Drummond, 1992), (Pronaless, 1995) que señalan que cuando las estrategias no son presentadas explícitamente, no pueden ser interiorizadas por los individuos.

Las estrategias autorregulatorias, generales y específicas, se desarrollan dependiendo el dominio de las tareas, en el caso de la comprensión de textos, las estrategias se desarrollan a lo largo de periodos muy largos que van desde la niñez hasta la edad adulta, sin embargo, diversas investigaciones señalan que es en los últimos años de educación primaria donde estas estrategias pueden ser promovidas y desarrolladas de manera muy importante (SEP 2000, Rojas-Drummond, 1999). Debido a esto, la presente investigación tuvo como contexto el 4to grado de educación primaria, en donde los alumnos se enfrentan específicamente a textos narrativos.

II.7 NARRATIVA Y CUENTO

La narrativa es un medio discursivo que consiste en relatar cualquier situación a partir de describir una transición temporal de un estado de cosas a otro, Paul Ricoeur (1988) se refiere a la propiedad temporal narrativa como "la dimensión cronológica" (Van Dijk, 1997). La narrativa es utilizada en muy diversos géneros como cuentos, novelas, tragedias, noticias y pronósticos, haciendo referencia a diversos momentos (presente, pasado y futuro).

Las narraciones permiten a los miembros de la comunidad representar deseos, planes, temores, gustos y conocimientos; además propician la interacción entre los individuos ya que al querer ser partícipes de la narración podrán reconstruirla, complementándola, evaluándola y corrigiéndola.

Los cuentos generalmente hacen referencia a narraciones pasadas e hipotéticas pero en las narraciones literarias, el tiempo referido es relativo ya que los acontecimientos pasados guían tanto situaciones presentes como futuras dentro del mismo texto. En los géneros literarios el tiempo se concibe como una percepción humana fusionando el presente, el pasado y el futuro, y no el tiempo real.

El cuento no consiste tan sólo en informar sobre un suceso pasado, sino también dar a conocer una perspectiva personal, un cuento narra sucesos inmersos en el contexto interno del autor (Wertsh, 1994). En los cuentos se presentan una serie de sucesos organizados en estructuras generales que permiten entender las situaciones sugeridas: a estas estructuras se les conoce como superestructuras.

II.7.1 Superestructura de los cuentos

Diversos modelos teóricos han explicado la manera en que el contenido de los cuentos puede organizarse, sin embargo, todos los modelos suponen un antecedente común proveniente de la obra de Vladimir Propp (1928) "La morfología del cuento", que es el resultado del análisis del contenido de diversos cuentos.

El modelo de Propp señala que los principales componentes bajo los cuales los cuentos se estructuran son (Gárate, 1994):

Funciones de los Personajes: Las funciones de los personajes es el factor fundamental bajo el cual la narración se organiza. La función del personaje se entiende como aquellas acciones que realizan los protagonistas en diversos momentos del cuento.

Los elementos auxiliares: Cumplen la tarea estructural de unir distintas partes del cuento. Estos elementos auxiliares pueden ser otros personajes y objetos fantásticos.

Las motivaciones: Se refieren a las intenciones que subyacen a las acciones de los personajes, estas intenciones, según este modelo, no necesitan ser explícitas en la narración ya que el contenido discursivo proporciona la información necesaria para poder inferir este elemento.

Secuencia: La secuencia es una serie de funciones conectadas (una al inicio, una intermedia y un desenlace). Un cuento puede tener varias secuencias consecutivas o intercaladas. Para Propp estos cuatro factores constituyen elementos indispensables en el intento por comprender la manera en que los cuentos se organizan.

II.7.2 Posturas Contemporáneas

Autores como Barthes (1996) , Todorov (1969) Y Van Dijk (1972) señalaron que el modelo de Propp era demasiado dependiente del contenido que se está abordando. Por ejemplo, la noción de función solo contemplaba las acciones de los protagonistas, dejando a un lado participantes del discurso como: destinatarios, oyentes y opositores, que si bien no aparecieron en ese texto pueden aparecer en un discurso literario diferente.

Los modelos actuales proponen hablar de categorías más que de funciones, ya que las primeras incluyen a las segundas bajo un modelo más abstracto que permite estructurar contenidos de diversa índole. En las categorías se refiere una serie de episodios, que son secuencias conductuales completas y que incluyen más de un elemento de los protagonistas, permitiendo la articulación de la historia.

Con la finalidad de estructurar el contenido de los cuentos de tal forma que el sistema cognitivo pueda tener acceso a esquemas determinados, se han propuesto un conjunto de superestructuras que propician una mejor comprensión y producción de textos.

Modelo de Thorndyke

El modelo de Thorndyke tiene como fundamento el impacto que tiene el conocimiento de la estructura prototípica del cuento, en el recuerdo y comprensión de los textos.

Considerando los elementos encontrados por Propp y sus sucesores, Thorndyke llegó a la conclusión de que todos los cuentos tienen una estructura general común, y que si es del conocimiento de los lectores los procesos de comprensión y recuerdo se verán beneficiados.

Thorndyke señala que:

"Las estructuras generales son usadas durante la comprensión y el recuerdo de narrativas como una técnica para mejorar la memoria para el texto. Cuando las personas son capaces de identificar un cuento particular como un ejemplo de uno general, usan el esquema organizacional aprendido previamente para comprender y codificar la información de un texto particular" (Gárate, 1994, p. 52).

Bajo este modelo se asume que los cuentos tienen cuatro entidades conceptuales que son (Thorndyke, 1994):

Introducción: Ofrece el marco espacial y temporal en el que la acción se desarrollará a la vez que presenta los principales personajes.

Tema: Se refiere al problema que han de resolver los protagonistas, las metas de los personajes.

Trama: Está compuesta de episodios, y se refiere a las cadenas conductuales que suceden para que el o los protagonistas consigan su objetivo.

Resolución: Expresa el resultado final del cuento con respecto al tema.

A partir de este modelo diversas investigaciones, incluyendo la presente han hecho adaptaciones a esta propuesta con fines didácticos, respetando los elementos que constituyen este modelo (Rojas- Drummond, 1999, 1995; Van Dijk, 1997; Cooper, 1993; SEP, 2000).

CAPITULO III PLANES Y PROGRAMAS ENCAMINADOS AL FORTALECIMIENTO DE LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS

III.1 PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO DE LA SEP EN EDUCACIÓN PRIMARIA

A partir del acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, suscrito en 1992, se estableció que el fundamento de la educación básica está constituido por la lectura, la escritura y las matemáticas. En el ámbito de español, que involucra específicamente la lectura y la escritura, se estableció la matización del enfoque formalista, cuyo énfasis se situaba en el estudio de nociones lingüísticas y en los principios de la gramática estructural.

Como parte de la reforma integral de la Educación Primaria, en 1995 se creó el Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura en la Educación Básica (Pronalees), adscrito a la Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la SEP cuyo objetivo fue realizar una revisión analítica de los planes y programas de estudio de las asignaturas de Español para primaria en sus seis grados.

A partir de este programa se realizó una reformulación de planes y programas de estudio, específicamente en el área de español respondiendo a un enfoque comunicativo y funcional, en donde todos los objetivos propuestos tienen que ser alcanzados a partir de la apropiación de conocimientos útiles en la vida tanto escolar como cotidiana de los alumnos.

Con este nuevo enfoque se busca que los alumnos desarrollen: habilidades y estrategias para expresarse oralmente y por escrito con claridad y coherencia, conocimientos y estrategias para comprender y producir textos de diversa naturaleza y que persiguen diversos propósitos, conocimientos y habilidades para buscar, seleccionar, procesar y emplear información, dentro y fuera de la escuela, como instrumento de aprendizaje autónomo, también se persigue que los alumnos reflexionen sobre el significado de lo que leen y puedan valorarlo y criticarlo así como que tengan la oportunidad de practicar la lectura y la escritura para satisfacer necesidades de recreación, solucionar problemas y conocerse a sí mismos y a su entorno.

Para cumplir con estos propósitos las experiencias de aprendizaje deberán diseñarse a partir de: 1) Reconocer los conocimientos que los alumnos ya poseen, así como adaptar las experiencias de aprendizaje al ritmo de aprendizaje de los alumnos. 2) Buscar la relación funcional de lo aprendido, es decir, que lo que los alumnos aprendan sea relevante en su comunidad. 3) La comprensión y producción de textos como principio para aplicar reglas gramaticales y ortográficas. 4) Presentar los contenidos de los libros de texto en ambientes que favorezcan la práctica constante de la comunicación oral y escrita. 5) Trabajo en equipos con el objetivo de intercambiar y considerar diversos puntos de vista, emitir juicios críticos y realizar actividades de reflexión conjunta sobre diversos temas.

Los programas planteados para la enseñanza del español para los seis grados de Educación Primaria se organizan en función de cuatro componentes: Expresión oral, lectura, escritura y reflexión sobre la lengua. Cada uno de estos componentes persigue objetivos específicos que serán presentados a continuación:

Expresión Oral	Lectura	Escritura	Reflexión sobre la lengua
Escuchar y producir en forma efectiva diversos mensajes.	Comprender las características del sistema de escritura en situaciones significativas de lectura.	Utilizar las características convencionales del sistema de escritura.	Utilizar la gramática, signos de puntuación y ortografía para conseguir una comunicación eficiente y eficaz.
Favorecer el desarrollo de la expresión verbal, utilizando el lenguaje con intenciones precisas	Familiarizarse con las funciones sociales e individuales de la lectura y con las convenciones de forma y contenido de los textos y sus distintos portadores.	Aplicar las características de escritura según el tipo de texto que se realice.	Reconocer las intenciones que definen las formas de comunicación, en la lengua oral y escrita
Producir y escuchar distintos tipos de discurso, considerando la intención y estructura de éstos	Desarrollar y Aplicar estrategias para la comprensión de diversos textos.	Utilizar estrategias para organizar, redactar, revisar y corregir la escritura de diversos tipos de textos.	Utilizar diferentes fuentes de información.
	Desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes indispensables para el aprendizaje autónomo.		

Nuestro interés se centra en los objetivos planteados en el área de Lectura, específicamente los propuestos para cuarto grado, ya que debe quedar clara la pertinencia y aplicabilidad que a nivel institucional tiene el programa que presentaremos en el siguiente apartado.

Todos los objetivos propuestos para cuarto se establecen desde tercer grado por lo que durante el cuarto grado de Educación Primaria se pretende que los alumnos continúen desarrollando estrategias y habilidades en el área de comprensión lectora para que consigan:

- Conocer las características de artículos informativos, textos descriptivos, definiciones, cuentos y reportes.
- Reconocer las secciones que conforman los cuentos, leyendas, fábulas e historietas.
- Reconocer la forma organizativa de los poemas.
- Identificar el propósito de la lectura y de diversos textos.
- Adquirir y utilizar estrategias de lectura: activación de conocimientos previos, predicción, anticipación, muestreo, e inferencias para la interpretación del significado global y específico.
- Expresar opiniones sobre lo leído y resumir el contenido del texto en forma oral y escrita.
- Comprobar la pertinencia de las predicciones, inferencias e interpretaciones, y corregir las inapropiadas.
- Expresar comentarios y opiniones en relación con experiencias y conocimientos previos.

Al analizar los objetivos propuestos por la SEP en el área de comprensión lectora, concluimos que la Institución Educativa Mexicana reconoce el serio problema que existe en la comprensión de textos y a través de la creación de nuevos planes y programas pretende mejorar esta área. Sin embargo, la implantación de experiencias educativas en escenarios reales ha resultado poco efectiva para alcanzar los objetivos establecidos (SEP, 1979, 1993; Rojas-Drummond, 1992, 1997,1999; PISA, 2000).

En el siguiente apartado hablaremos de un programa denominado "CACSC" que si bien pretende alcanzar algunos de los objetivos establecidos por la SEP, proporciona a través de muchos años de investigación teórica y metodológica una nueva forma de abordar y alcanzar las metas educativas.

III.2 PROYECTO COMUNIDADES DE APRENDIZAJE PARA LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DEL CONOCIMIENTO (CACSC).

El proyecto educativo CACSC es producto de la aplicación de los principios de la Teoría Sociocultural, que pone especial interés en entender la dinámica de los procesos sociales, psicolingüísticos y cognoscitivos que se dan al interior de las comunidades. Este proyecto se encuentra inmerso dentro de un programa denominado "Quinta Dimensión" generado en los años ochenta por el laboratorio de Cognición Humana Comparativa (LCHC) de la Universidad de California en San Diego, dirigido por Michael Cole.

La "Quinta Dimensión" se concibe como un vehículo útil para estudiar las formas de relación entre los participantes de la comunidad cuando crean conjuntamente el conocimiento; "la Quinta Dimensión es un medio especialmente útil dentro del cual se puede estudiar la interrelación de diferentes dominios genéticos, porque rastreamos en ella la actividad en los niveles de la institución, la actividad como un todo y la interacción cara a cara entre los participantes" (Cole, 1999).

En el Laboratorio de Comunicación y Cognición de la Facultad de Psicología de la UNAM, a cargo de la Dra. Sylvia Rojas-Drummond, se ha creado una versión particular del programa "Quinta Dimensión". Esta Propuesta educativa ha sido denominada **Proyecto CACSC** (Comunidades de Aprendizaje para la Construcción Social del Conocimiento).

El proyecto "Comunidades de Aprendizaje para la Construcción Social del Conocimiento (CACSC)" se lleva a cabo dentro de una comunidad de aprendizaje entendida como aquella organización cuyo primordial objetivo es lograr el desarrollo psicosocial, cognitivo y psicolingüísticos de todos sus miembros a través de la interacción cara a cara, el diálogo, y otros artefactos.

De manera más puntual, la Doctora Sylvia Rojas, creadora de este proyecto, junto con los miembros del Laboratorio de Comunicación y Comunicación y Cognición define a una comunidad de aprendizaje en términos de su conformación, y dice que: "Una comunidad de aprendizaje está formada por diversos miembros que incluyen a alumnos, maestros e investigadores, quienes se involucran cotidianamente en actividades socioculturales a través de diversos artefactos, tales como el lenguaje, los libros, las computadoras, entre otros, para construir el conocimiento de manera conjunta" (Rojas-Drummond, 1998.)

Dicha propuesta de innovación educativa involucra la participación de estudiantes de la Facultad de Psicología de la UNAM, alumnos, docentes y directivos de escuelas primarias y a la comunidad en general, formada principalmente por padres de familia con el objetivo de lograr el óptimo desarrollo de todos los participantes.

El principal objetivo del *proyecto CACSC* es desarrollar habilidades cognitivas, psicosociales y psicolingüísticas así como promover el desarrollo de habilidades de solución de problemas y trabajo cooperativo, mediante el uso de computadoras, programas y juegos educativos así como otras actividades en donde se hace uso directo de la tecnología.

Otros de los objetivos son realizar el análisis de los diversos procesos de interacción, discurso y construcción social del conocimiento que se dan al interior de la comunidad. Además, se persigue diseñar y probar las actividades que se ponen en marcha, esto con el fin de constatar los efectos del programa en cuanto al desarrollo de las habilidades antes mencionadas y rediseñar las actividades de tal manera que permitan el logro del objetivo principal.

Los fundamentos teóricos y metodológicos en los que se basa el proyecto CACSC, se ubican principalmente dentro de la Teoría Sociocultural, y se apoyan en otras aportaciones afines a dicha Teoría, el *currículo High-Scope*, retomando el arreglo del salón de clase y el trabajo en equipos pequeños así como el trabajo por proyectos integrales del *currículo inglés*, en donde hay un balance entre las actividades propuestas por el currículo y las actividades que son de interés particular de cada niño.

El programa CACSC también se basa en el *enfoque de alfabetización funcional*, que combina la aproximación del lenguaje total o comunicativo-funcional con la promoción de habilidades psicolingüísticas; *el aprendizaje cooperativo* que involucra la participación de los alumnos en interacción con los iguales y con los adultos, donde se construye el conocimiento mediante la **participación guiada** y el **andamiaje** que se da entre los expertos y los novatos.

También se hace referencia a los trabajos recientes y propuestas educativas originales de autores como Brown y Reeve (1987); Cole (1985; 1992); Coll (1990); Edwards y Mercer (1987); LCHC (1983); Rogoff (1990); Rogoff y Lave (1984) y Wertsch (1985) (cit. en Rojas-Drummond, 1998).

Actualmente el programa se lleva a cabo en un aula de una escuela primaria pública destinada especialmente para la realización de las actividades; el arreglo de los muebles consta de un módulo octagonal y cinco mesas más ubicadas alrededor del aula.

Se tiene un área destinada a la biblioteca que ha sido denominada como área de lectura en donde los niños tienen la oportunidad de recrearse leyendo diferentes portadores de texto tales como cuentos, fábulas, mitos, leyendas, boletines, enciclopedias y revistas.

El sistema de trabajo dentro del proyecto consta de la organización de pequeños grupos integrados por tres miembros. Cada grupo es asistido por un adulto denominado "facilitador" o "conductor" quien es el responsable de dar andamiaje a los niños con el fin de lograr los objetivos de cada sesión a partir de la construcción social de los conocimientos.

Existen diversos materiales e instrumentos que apoyan la implantación del programa como son: juegos de mesa, juegos de rol, tarjetas de actividad denominadas también "tarjetas guía", diseñadas con el propósito de facilitar la participación de los alumnos y el facilitador en las sesiones, también se diseñan pasaportes que son pequeños cuadernillos diseñados con la finalidad de motivar el aprendizaje de los alumnos y el avance en las actividades planteadas en cada laberinto, el libro de pistas, que es un documento escrito por los alumnos en el laberinto de solución de problemas y que sirve como instructivo que facilita la acción posterior de los mismos alumnos.

Como parte de la propuesta educativa, se cuenta con un elemento muy importante denominado "metáfora mágica", que se refiere al uso de una historia mágica acerca de una Tierra denominada "Dorquidim", que puede ser destruida por la Nada quien representa a la ignorancia; esto con el fin de motivar a los niños a la realización de las actividades académicas en un contexto educativo innovador.

El programa esta dividido en una serie de laberintos que se definen como un conjunto organizado de actividades divididas en sesiones, que tienen un propósito específico dentro de las áreas de solución de problemas y habilidades psicolingüísticas básicas y avanzadas. Cada laberinto representa una región del mundo imaginario y posee tanto un objetivo académico como uno mágico.

El programa se aplica en cuarto, quinto y sexto grados. Todos los grados experimentan los tres primeros laberintos y a partir del laberinto de habilidades psicolingüísticas avanzadas en cada grado se promueven y desarrollan habilidades específicas en la comprensión de diferentes textos. En cuarto grado se trabaja con texto narrativo, en quinto con texto argumentativo y en sexto con texto expositivo.

A continuación se describe de manera más detallada en que consiste cada laberinto.

REGIÓN MÁGICA	LABERINTO ACADÉMICO	OBJETIVO ACADÉMICO	MISIÓN MÁGICA	PRODUCTOS
Cueva de Ost-Belegroth	LABERINTO DE COLABORACIÓN Y SOLUCIÓN DE PROBLEMAS.	Descubrir y aplicar las reglas básicas de colaboración durante el trabajo en equipo.	Ayudar a los aiebrijs a ponerse de acuerdo para poder atravesar la cueva.	Libro de Pistas
Desierto de Nakaya	LABERINTO DE HABILIDADES PSICOLINGÜÍSTICAS BÁSICAS	Desarrollar estrategias para sintetizar información (supresión, generalización y construcción) y aplicarlas en distintos tipos de texto.	Ayudar a los habitantes de Dorquidim a construir escalones para salir de la cueva y atravesar el desierto.	Cuadernillo de trabajo
Río Fantástico	LABERINTO LITERARIO	Desarrollar estrategias de comprensión y producción de textos narrativos.	Reconstruir el mundo literario de Dorquidim	Libro de cuentos
Ciudad de las Comunicaciones: Gilangeril	LABERINTO ARGUMENTATIVO	Desarrollar estrategias de comprensión y producción de textos argumentativos.	Dar a conocer a los habitantes de Dorquidim las noticias del lugar.	Boletín escolar
Minas Turquentar	LABERINTO EXPOSITIVO	Desarrollar estrategias de comprensión y producción de textos expositivos.	Ayudar a los sablos a compartir el conocimiento a los habitantes de Dorquidim	Conferencia.

Tabla 2. Laberintos de la propuesta CACSC

Es importante señalar que conforme avanza la implantación del programa los objetivos mágicos van siendo atenuados, para terminar, en los laberintos específicos de cada grado, con un objetivo principalmente funcional, que es la presentación de los productos de los alumnos en la feria cultural, a donde asisten todos los miembros de la comunidad escolar y extra- escolar.

Finalmente, las estrategias psicoinstruccionales que son utilizadas durante la intervención son la motivación para el aprendizaje mediante el uso de la metáfora mágica; el *tutelaje cognoscitivo* a través del modelaje y la interacción entre expertos y novatos; el *aprendizaje cooperativo* utilizado para promover el desarrollo de habilidades y estrategias en diversas tareas; la construcción social del conocimiento a través de la promoción de *habilidades psicolingüísticas* y *discursos socioconstructivos* y la promoción de *reflexión metacognoscitiva*.

A partir de esta propuesta educativa se realizó una investigación con los alumnos de 4º grado y en relación particular con el laberinto literario. El método y resultados de esta investigación se reportan en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO IV MÉTODO Y RESULTADOS

La presente investigación consiste en dos estudios, el primero es de carácter descriptivo en donde se pretendió **identificar el nivel de desarrollo de las capacidades de comprensión de cuentos así como analizar las estrategias de colaboración en alumnos de cuarto grado de primaria.** Para este estudio se reportan únicamente los resultados de pre-prueba.

El segundo estudio tuvo como objetivo **evaluar el alcance de las actividades propuestas en el programa "CACSC" en el fortalecimiento de las habilidades y estrategias de colaboración y comprensión de textos.** Para este estudio se realizó una comparación entre los datos de pre-prueba y post- prueba y entre grupos.

ESTUDIO I

A continuación se presenta el método correspondiente al estudio I.

• Participantes.

En esta investigación participaron 130 alumnos de 4to de primaria provenientes de dos escuelas primarias públicas ubicadas al sur de la ciudad. Los alumnos fueron agrupados en equipos de tres miembros durante la ejecución del instrumento de comprensión grupal.

✓ Conformación de los equipos (triadas):

Cada grupo estuvo conformado por un alumno que obtuvo un puntaje alto tanto en la prueba de Raven como en la calificación de español, un alumno que obtuvo puntajes que lo ubicaron en la media grupal y un alumno que obtuvo puntajes bajos en los rubros ya mencionados. Quedaron conformados 36 equipos de trabajo, de los cuales 4 fueron videograbados para su análisis posterior.

- **Escenario.**

La aplicación de instrumentos individuales y grupales se llevó a cabo en el salón de clases correspondiente a cada grupo.

Cuatro triadas seleccionadas al azar fueron videograbadas en el aula de usos múltiples de su escuela, realizando la tarea simultáneamente al resto del grupo.

- **Instrumentos.**

Se aplicaron dos pruebas "Oso Goloso" y " Zorro Glotón" que tienen como finalidad evaluar el nivel de comprensión de textos narrativos (cuentos), mediante la elaboración de un resumen (anexo 1)

Con la finalidad de conformar las triadas se aplico al inicio la prueba de raven que consiste en la solución de treinta matrices de figuras donde el objetivo es continuar con la serie propuesta en cada hoja.

PROCEDIMIENTO

Este primer estudio consistió en una sola fase donde los instrumentos fueron aplicados de la siguiente manera:

Fase I: Aplicación de pre-pruebas

Para el estudio I se aplicaron las siguientes pruebas en el orden señalado, dado que para fines de la investigación resulta conveniente. Antes de la aplicación de todas las pruebas se les menciona a los alumnos que la ejecución de esta tarea no repercutirá en sus calificaciones escolares, así como que el tiempo de la ejecución es irrelevante.

- **Comprensión lectora a nivel individual:**

Se les repartió a los alumnos el formato de la prueba que constó de tres hojas: una donde debieron colocar los datos personales y escribir el resumen del cuento, otra que contiene el cuento llamado "El oso goloso", y otra con un cuestionario. Conforme los niños fueron terminando su resumen y entregando la hoja que contiene el cuento, se les hizo entrega de la última hoja que contenía un espacio para colocar sus datos y el cuestionario de 8 preguntas acerca del cuento que leyeron.

- **Comprensión lectora a nivel grupal:**

Se mencionó a los alumnos la manera en que quedaron asignados los equipos. Los equipos fueron integrados según los resultados obtenidos en la prueba Raven quedando conformados por un niño que haya obtenido una puntuación baja, otro que haya obtenido una puntuación promedio y otro niño con una puntuación alta, es importante señalar que los equipos estuvieron conformados por hombres y mujeres. Posteriormente se les pidió que se reunieran con los miembros de su equipo. Se repartió el formato de la prueba que constó de tres hojas: una donde tuvieron que colocar los datos personales y escribir el resumen del cuento, otra que contenía el cuento llamado "*El zorro glotón*" y otra hoja con un cuestionario. Conforme los alumnos terminaban su resumen y entregaban la hoja del cuento, se les hizo entrega de la última hoja que contenía un espacio para colocar sus datos y un cuestionario de 8 preguntas acerca del cuento.

Para videograbar a las triadas experimentales, la aplicación de la prueba se realizó en un aula diferente.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Evaluación de los Resúmenes.

Para evaluar el resumen elaborado de manera individual se empleó el instrumento denominado "Criterios de Evaluación Oso Goloso" mientras que para evaluar el resumen elaborado de manera grupal se empleó el instrumento denominado "Criterios de Evaluación Zorro Glotón". Dichos criterios fueron elaborados y validados en estudiantes mexicanos por Peón de Castilla y Rojas-Drummond (1998).

Ambos criterios de evaluación analizan las mismas secciones que a continuación se presentan:

Evaluación de la Superestructura: Esta sección evalúa la presencia de los elementos que conforman la estructura de los textos narrativos: principio, desarrollo y fin. En el principio se evalúa la presencia del personaje principal, el escenario y el problema o problemas que el personaje tendrá que resolver. En el desarrollo se evalúa la presencia de cada intento que realizó el personaje para resolver el problema. En el final se evalúa la presencia del acontecimiento que soluciona el problema.

A cada uno de estos elementos que conforman la superestructura (principio, desarrollo y fin) se le da un valor de dos puntos por cada elemento presente de manera completa. Por lo que el puntaje máximo que se puede alcanzar en la evaluación de la superestructura es de seis puntos.

Evaluación del Nivel de Expresión: Esta sección evalúa las estrategias empleadas por los alumnos para resumir la información. Estas estrategias son supresión, generalización y construcción. Se considera que los alumnos emplean la estrategia de supresión cuando subrayan las ideas principales del cuento y las trasladan al resumen. La estrategia de generalización es utilizada cuando los alumnos integran información particular en proposiciones generales. La estrategia de construcción es utilizada cuando los alumnos realizan inferencias pertinentes a partir de la información contenida en los cuentos y de sus conocimientos previos.

Estas estrategias implican elaboraciones cognitivas a diferentes niveles, es decir, la estrategia de supresión es la más sencilla, seguida por la estrategia de generalización y siendo la más compleja la estrategia de construcción.

A cada una de estas estrategias se les asigna una puntuación diferente. La estrategia de supresión tiene un valor de un punto, la estrategia de generalización tiene un valor de dos puntos y la estrategia de construcción tiene un valor de tres puntos. En esta sección se obtiene un puntaje máximo de tres puntos.

Evaluación de Marcadores Lingüísticos: Esta sección tiene como finalidad evaluar las palabras que dan coherencia a las proposiciones que integran el resumen. La presencia de marcadores es evaluada en dos niveles a los que se les asigna diferente puntuación. El primero se refiere al uso de palabras repetidas ó copiadas del texto original al que se le asigna un valor de .5. El segundo nivel se refiere al uso de palabras sugeridas por el alumno y empleadas adecuadamente para dar coherencia a las proposiciones, en este nivel se asigna un valor de un punto, siendo este el puntaje máximo que se puede obtener en esta sección.

La calificación total se obtiene de la suma de los puntajes obtenidos en cada una de las secciones. El puntaje máximo posible es de 10 puntos.

A continuación se presenta un diagrama que señala los puntajes que se pueden obtener en cada una de las secciones.

Principio		Desarrollo		Fin		Nivel de Expresión		Marcadores Lingüísticos		Calificación Total
(2)	+	(2)		(2)	+	(3)	+	(1)	=	10

Los criterios de evaluación se presentan de manera detallada en el anexo 2.

Evaluación de los Videos



Para el análisis de los videos se obtuvieron categorías a partir del contenido de los mismos, basándose en los trabajos de (Díaz-Barrigay Hernández Rojas, 2002; Jonhson, 1999; Ovejero, 1990; Rojas- Drummond 2001, Mercer, 1987; Mercer 1997; Rojas-Drummond, 2000; Gárate, 1994; García, 1995; Rojas-Drummond, 1992, 1999). El análisis de los videos se realizó a partir de tres secciones generales: Aprendizaje Cooperativo, Tipos de Habla y Estrategias Generales y Específicas.

A continuación se presenta una tabla que señala la definición y los criterios de cada una de las categorías que conforman la sección de **Aprendizaje Cooperativo**.

APRENDIZAJE COOPERATIVO

CATEGORÍA	DEFINICIÓN	CRITERIOS
I Interdependencia Positiva (IP)	Aportaciones que realiza cada miembro del equipo en la solución de la tarea.	a) Ideas nuevas: Información que aporta algún miembro del equipo que es pertinente y no se había mencionado antes. b) Repetir la idea establecida por algún compañero.
II Responsabilidad y valoración grupal. (RV)	Percebir el trabajo como resultado de la aportación de todos	a) Brindar reconocimiento a las aportaciones de otros. b) Realizar comentarios sobre las aportaciones de otros. 1. Incipientes: Aquellos comentarios que emiten juicios de valor sin explicación. 2. Elaborados: Aquellos comentarios que están acompañados de una explicación.
III Solidaridad, obligación y ayuda. (SOA)	Son aquellas conductas que indican que los individuos siguen la tarea, y están preocupados por su culminación.	a) Seguir visualmente la tarea. b) Recapitulación de los elementos de la tarea. c) Expresar proposiciones que señalen preocupación por realizar la tarea correctamente.
IV Disposición del grupo (DP)	Son aquellas formas organizativas que se establecen durante el trabajo en grupo.	a) Toma de Turnos 1. Hablar 2. Leer 3. Escribir b) Enunciados que tengan como objetivo involucrar al equipo.

Tabla 3. Categorías de la sección de Aprendizaje Cooperativo

A continuación se presenta una tabla que señala la definición y los criterios de cada una de las categorías que conforman la sección de **Tipos de Habla**

TIPOS DE HABLA.

Tipo de Habla	Definición
Disputacional	<p>Este tipo de habla se caracteriza por estar orientada a la competencia donde cada individuo manifiesta su pensamiento y trata de defender su punto de vista sin escuchar los comentarios, si es que aparecen, del resto del grupo, cada uno trata de imponer su voluntad.</p> <p>Las Ideas van dirigidas a atacar a la persona más que a las opiniones de los demás.</p>
Acumulativa	<p>Incipiente</p> <p>Los hablantes construyen positivamente, pero no críticamente, sobre lo que ha dicho el otro. Las parejas utilizan la conversación para construir un conocimiento común mediante la acumulación. Para los participantes lo más importante es mantener la amistad dentro del grupo en lugar de confrontar las ideas.</p> <p>Elaborada</p> <p>Se brinda nueva información que aunque no conlleva a la discusión de diferentes puntos de vista, si contribuye a la construcción de la idea compartida por el grupo</p>
Exploratoria	<p>Incipiente</p> <p>Se presenta una orientación a la reflexión, existen momentos de confrontación de opiniones por lo que se manifiestan ideas que son apoyadas de manera rudimentaria. No hay más de dos perspectivas sobre las que se conduzca la discusión.</p> <p>Elaborada</p> <p>Los participantes tratan de forma crítica pero constructiva las ideas de los demás, se ofrecen y se solicitan ideas para considerarlas conjuntamente, las ideas expresadas por los miembros del grupo son acompañadas de justificaciones que permiten el razonamiento conjunto.</p>

Tabla 4. Definición de los Tipos de Habla

A continuación se presenta una tabla que señala la definición y los criterios de cada una de las categorías que conforman la sección de **Estrategias Generales y Específicas**.

ESTRATEGIAS GENERALES (ES)	DEFINICIÓN
a) Análisis de las metas	Son aquellos procedimientos que les permiten a los individuos afrontar inicialmente una tarea, contribuyen al acceso, coordinación y secuenciación de habilidades subordinadas.
b) Planeación de estrategias específicas	
c) Aplicación de las estrategias	
d) Supervisión general y toma de medidas correctivas. Relacionado al contenido Relacionado a aspectos ortográficos.	
e) Estrategias de activación y uso de conocimientos.	

Tabla 5. Elementos que conforman las estrategias generales y su definición.

ESTRATEGIAS ESPECÍFICAS	DEFINICIÓN
✓ Superestructura	Son aquellos procedimientos específicos que están orientados a la creación de representaciones textuales.
✓ Nivel de Expresión	
✓ Macroestrategias	
✓ Marcadores Lingüísticas	

Tabla 6. Elementos que conforman las estrategias específicas y su definición.

**TRABAJO CON
FALLA DE ORIGEN**

RESULTADOS PRE-PRUEBA

Los resultados del estudio 1 se presentan en dos secciones, la primera corresponde a los datos obtenidos de los instrumentos de comprensión individual y grupal, mientras que en la segunda sección se presenta el análisis cualitativo de la interacción de los alumnos observada en las videograbaciones.

Análisis de datos.

En la sección 1 se utilizó el paquete estadístico SPSS. 9, con el que se realizó un análisis de carácter descriptivo donde se obtuvieron el porcentaje de alumnos en cada una de las áreas así como los promedios de los puntajes obtenidos de cada una de estas.

SECCIÓN I

A continuación se presentan los resultados obtenidos del instrumento "Oso Goloso" ejecutado de manera **individual**.

• Superestructura

Ejecución Individual

La superestructura evalúa la presencia de los elementos que conforman la estructura de los textos narrativos: principio, desarrollo y fin.

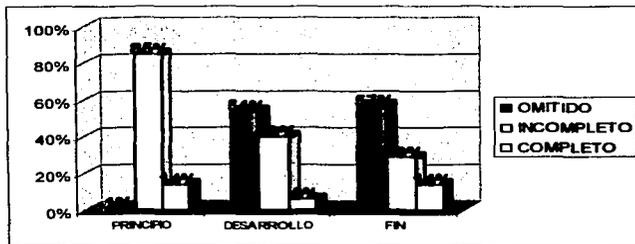
En la siguiente tabla se observa el promedio de calificación obtenido en cada uno de los elementos que conforman la superestructura del cuento, en la ejecución del instrumento de manera **individual**.

Elemento	Intervalo de puntuación	Promedio	Características Generales.
Principio	0-2 puntos	X= 1.0	Presencia del personaje y uno de los dos problemas
Desarrollo	0-2	X= .35	Presencia de algunas ideas sin orden lógico.
Final	0-2	X= .57	Se omite el final

Tabla 7. Evaluación de la Superestructura

A continuación se presentan gráficas que indican el porcentaje de alumnos que realizaron cada una de las tareas en los elementos evaluados.

Superestructura



FALLAS EN EL ORIGEN

Gráfica 1. Porcentaje de alumnos en cada una de las tareas de los elementos evaluados de la superestructura

Como se observa en la gráfica, los alumnos sólo consideran elementos incompletos de la superestructura al elaborar el resumen.

El 85% de los alumnos consideran algunos elementos que conforman el principio, mientras que el 14% lo elabora de manera completa, es decir, la mayoría de los alumnos no logran identificar los problemas a los cuales el personaje tendrá que enfrentarse a lo largo del cuento y que desencadenará el siguiente elemento de la superestructura.

El desarrollo, en este caso el 54% de los alumnos lo omite, el 40% lo incluye en el resumen de manera incompleta y sólo el 6% de los alumnos incluye el desarrollo completo del cuento. El desarrollo de las narraciones representa la parte más interesante de los textos, es aquí donde los personajes intentan resolver los problemas planteados en un principio. En cuanto al final del cuento el 57% de los alumnos lo omite, el 29% lo incluye de manera incompleta en el resumen y el 14% lo incluye de manera completa, la mayoría de los alumnos no consideran en su resumen el desenlace de la historia.

• Nivel de Expresión

Ejecución Individual

Esta sección evalúa las estrategias empleadas por los alumnos para resumir la información.

La calificación promedio obtenida en el nivel de expresión fue de **.91** lo que significa que los alumnos en promedio intentan suprimir la información del texto original como estrategia al elaborar su resumen, pero en la mayoría de los casos no lo consiguen, elaboran resúmenes que pierden la esencia del texto y la intención del autor.

A continuación se presenta una tabla que señala los puntajes obtenidos y su significado en cada uno de los niveles de expresión.

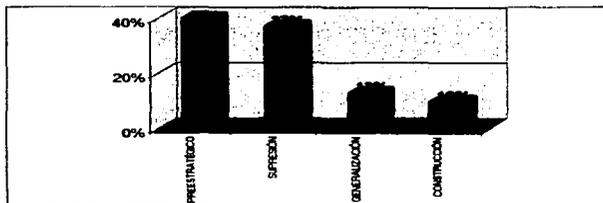
NIVEL DE EXPRESIÓN.

Nivel de Expresión	Estrategia utilizada	Puntaje	Significado
Pre-estratégicos	Copia Indiscriminada	0	Texto ilógico, se pierde la esencia del texto y la intención del autor.
Estratégicos	Supresión	1	Copia de ideas principales, manteniendo la esencia del texto y la intención del autor.
	Generalización	2	Agrupación de ideas específicas, consiguiendo la elaboración de una idea principal general.
	Construcción	3	Obtención de inferencias.

Tabla 8. Puntuación y significado de las estrategias para resumir la información.

A continuación se presenta una gráfica que indican el porcentaje de alumnos que utilizaron las estrategias de resumir la información.

Nivel de Expresión



Gráfica 2. Porcentaje de alumnos en cada una de las estrategias para resumir información

NIVEL DE EXPRESIÓN
 FALLA EN EL ORIGEN

Como se observa en la gráfica el 40% de los alumnos no utiliza ninguna estrategia para resumir la información, realiza una copia textual perdiendo la esencia del texto y la intención del autor, el 37% de los alumnos utiliza la estrategia de supresión, subrayan la información más importante del texto transcribiéndola en el resumen, el 13% de los alumnos emplean la estrategia de generalización agrupando ideas específicas para elaborar ideas generales y el 10% de los alumnos emplea la estrategias de construcción, elaborando información nueva a partir de elementos no explícitos en el texto.

Finalmente el instrumento evalúa el uso de marcadores lingüísticos.

• **Marcadores Lingüísticos**

Ejecución Individual

Esta sección tiene como finalidad evaluar las palabras que dan coherencia a las proposiciones que integran el resumen. La calificación promedio obtenida en el nivel de expresión fue de .73 lo que significa que los alumnos utilizan marcadores como "y" y "pero" en la mayor parte del resumen.

A continuación se presenta una tabla que señala el intervalo de puntuación, el promedio obtenido por los alumnos así como su significado, en la sección que evalúa marcadores lingüísticos.

Marcadores lingüísticos

Elemento	Intervalo de puntuación	Promedio	
Principio	0-1 punto	X= .73	Uso adecuado de marcadores tales como "y, pero" en la mayor parte del texto.

Tabla 9. Intervalo de puntuación, promedio obtenido por los alumnos en esta sección y su significado práctico.

A continuación se presenta una gráfica que indica el porcentaje de alumnos que realizaron cada una de las tareas en la sección de marcadores lingüísticos.

Marcadores Lingüísticos



Gráfica 3. Porcentaje de alumnos que realizaron cada una de las tareas en la sección de marcadores lingüísticos.

El 54% de los alumnos utiliza marcadores repetidos ó copiados de manera adecuada, mientras que el 46% de los alumnos incluye más de dos marcadores en su resumen, preferentemente "y, pero, había una vez".

• Calificación Total

Ejecución Individual

El promedio de calificación obtenido en una escala del 1 al 10 fue de: **3.92**

EJECUCIÓN GRUPAL

A continuación se presentan los resultados obtenidos del instrumento "Zorro Glotón" ejecutado de manera **grupal**.

• Superestructura

Ejecución Grupal

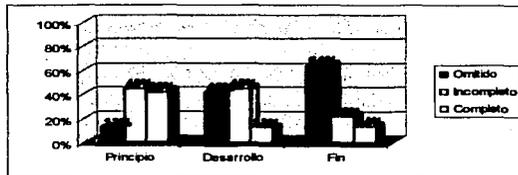
En la siguiente tabla se observa el promedio de calificación obtenido en cada uno de los elementos que conforman la superestructura del cuento.

Elemento	Intervalo de Puntuación	Promedio	Características generales
Principio	0-2 puntos	X= 1.4	Presencia del personaje y uno de los dos problemas
Desarrollo	0-2	X= .5	Presencia de algunas ideas sin orden lógico
Final	0-2	X= .4	Se omite el final

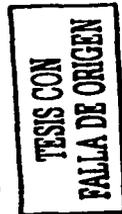
Tabla 10. Evaluación de la Superestructura

A continuación se presenta una gráfica que indica el porcentaje de equipos que realizaron cada una de las tareas en los elementos de la superestructura.

Superestructura



Gráfica 4. Porcentaje de equipos en cada una de las tareas de los elementos evaluados de la superestructura

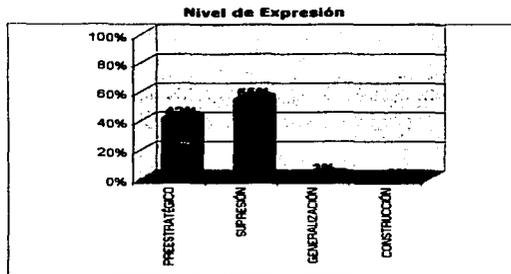


Como se observa en la gráfica, los equipos sólo consideran elementos incompletos de la superestructura al elaborar el resumen. El 45% de los equipos consideran algunos elementos que conforman el principio, mientras que el 42% lo elabora de manera completa, con estos resultados se puede señalar que es más frecuente que trabajando en equipo, los alumnos incluyan en sus resúmenes los problemas a los cuales el personaje tendrá que enfrentarse a lo largo del cuento y que desencadenará el siguiente elemento de la superestructura. En relación con el desarrollo el 42% de los equipos lo omite, el 45% lo incluyen en el resumen de manera incompleta y sólo el 13% de los equipos incluyen el desarrollo completo del cuento, el desarrollo de las narraciones representa la parte más interesante de los textos, es aquí donde los personajes intentan resolver los problemas planteados al principio. En cuanto al final del cuento el 64% de los equipos lo omite, el 22% lo incluye de manera incompleta en el resumen y el 14% lo incluye de manera completa, la mayoría de los equipos no consideran en su resumen el desenlace de la historia.

• Nivel de Expresión

Ejecución Grupal

La calificación promedio obtenida en el nivel de expresión fue de **.60** lo que significa que los equipos intentan en promedio suprimir la información del texto original como estrategia al elaborar su resumen, pero en la mayoría de los casos no lo consiguen, elaborando resúmenes que pierden la esencia del texto y la intención del autor.



Gráfica 5. Porcentaje de equipos que utilizaron cada una de las estrategias para resumir información.

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

Como se observa en la gráfica el 42% de los equipos no utiliza ninguna estrategia para resumir información, realiza una copia textual perdiendo la esencia del texto y la intención del autor. El 55% de los equipos utiliza la estrategia de supresión, subrayando la información más importante del texto y transcribiéndola en el resumen, el uso de esta estrategia es más frecuente que se incluya cuando se trabaja de manera grupal que individual. El 3% de los equipos emplean la estrategia de generalización agrupando ideas específicas para elaborar ideas generales, mientras que trabajando de manera grupal en ningún resumen se pudo encontrar el uso de la estrategia de construcción.

• **Marcadores Lingüísticos**

Ejecución Grupal

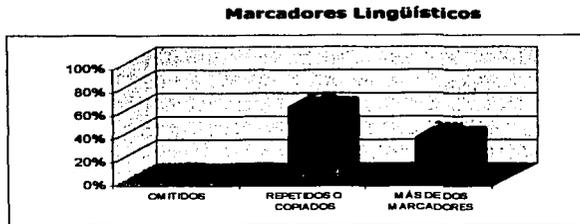
La calificación promedio obtenida en el nivel de expresión fue de .60 lo que significa que los alumnos utilizan marcadores como "y" y "pero" en la mayor parte del resumen.

A continuación se presenta una tabla que señala el intervalo de puntuación, el promedio obtenido por los equipos así como su significado, en la sección que evalúa marcadores lingüísticos.

MARCADORES LINGÜÍSTICOS

Elemento	Intervalo de puntuación	Promedio	
Principio	0-1 punto	X= .60	Uso repetido de marcadores tales como "y, pero" en la mayor parte del texto.

Tabla 11. Intervalo de puntuación, promedio obtenido por los alumnos en esta sección y su significado práctico.



Gráfica 6. Porcentaje de equipos que realizaron cada una de las tareas en la sección de marcadores lingüísticos

El 62% de los equipos utiliza marcadores repetidos ó copiados de manera adecuada, mientras que el 36% de los equipos incluye más de dos marcadores en su resumen, preferentemente “y, pero, había una vez”, el 20% de los equipos omite el uso de marcadores o los emplea de manera inapropiada, situación que no se presentó de manera individual.

• **Calificación Total**

Ejecución Grupal

El promedio de calificación total obtenido en una escala de 0 al 10 fue de **3.95**. Como puede apreciarse esta calificación es muy similar a la obtenida en la evaluación individual.

SECCIÓN 2

A partir del análisis de los videos de 4 equipos ejecutando la prueba grupal "Zorro Glotón" se elaboró un sistema de categorías basadas en el Aprendizaje Cooperativo (Díaz-Barriga, 2002; Jonson, 1999; Ovejero, 1990; Rojas- Drummond 2001), Tipos de Habla (Mercer, 1987; Mercer 1997; Rojas-Drummond, 2000) y Estrategias generales y específicas de comprensión de textos (Gárate, 1994; García, 1995; Rojas-Drummond, 1992, 1999). Para el análisis de los videos se utilizaron las categorías y los criterios presentados en la sección de Criterios de Evaluación de los videos.

A continuación se presentan un conjunto de tablas que concentran el análisis de los videos de las cuatro tríadas videograbadas. Para este primer estudio se analizaron los videos de 4 tríadas con la finalidad de dar a conocer la situación de los alumnos de 4º grado de primaria respecto al trabajo en equipo y el uso de estrategias generales y específicas.

La tríada 1 y 2 corresponden al grupo experimental del estudio II, mientras que las tríadas 3 y 4 corresponden al grupo control del estudio II.

TRIADA I (Experimental)
Margarita (M), Guissepe (G) y Ricardo (R).

PRE PRUEBA

CATEGORIA	CRITERIO	PRESIONES	EJEMPLOS
Interdependencia positiva (IP)	IP. a	En estos dos ejemplos encontramos que los miembros de la triada aportan información nueva, pero no es pertinente a la tarea encomendada	<p>Ejemplo 1 M: Se encontró en una cabaña y se atoró en un árbol. R: Y no pudo salir M: Lo encontraron los granjeros que venían hambrientos y se lo querían comer G: Sí, y lo encontraron</p> <p>Ejemplo 2 G: Y lo quisieron sacar R: Cortaron el árbol M: No lo cortaron G: No, y lo quisieron sacar y quisieron sacar al zorro. R: Del árbol G: Del árbol</p>
	IP. b	Repetir la idea establecida por algún compañero	<p>Ejemplo 1 G: Había una vez..... Un zorro R: Corriendo G: Corriendo R: Corriendo G: corriendo por el bosque.</p> <p>Ejemplo 2 G: donde estaba la comida, ¿Qué más? M: donde estaba la comida R: y se atoró en un árbol M: en un árbol</p>

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

CATEGORÍA	CRITERIO	PRECISIONES	EJEMPLOS
Responsabilidad vibratingrupal (RV)	RV b. 1	Realizan comentarios sobre lo que se dijo pero sin dar alguna explicación.	Ejemplo 1 G: Y encontré una cabaña M: namas no eh Ejemplo 2 R: Y no pudo salir M: Lo encontraron los granjeros que venían hambrientos y se lo querían comer G: Sí, y lo encontraron
Solidaridad, obligación y ayuda (SOA)	SOA a	Siguen visualmente la tarea, aunque no necesariamente a la persona que esta realizando el resumen.	Ejemplo 1 (acciones) M: escribe G y R: se fijan lo que escribe M. M: escribe Gy R: miran hacia la cámara y después a la hoja del cuento. Ejemplo 2 (acciones) M: escribe R: Trata de ver la hoja del cuento
Disposición del grupo (DP)	DP a.2 DP a.1 DP b	El equipo toma turnos al leer El equipo toma turnos al hablar Se presentan frases que intentan involucrar al resto del equipo	Ejemplo 1 (acciones) G: lee M: lee R: lee Ejemplo 1 (acciones) M: Había una vez un zorro corriendo por el bosque, y ¿que más? G: y olió, y olió R: comida Ejemplo 1 M: Había una vez un zorro corriendo por el bosque, y ¿que más? G: y olió, y olió R: comida Ejemplo 2 G: y encontré una cabaña R: donde estaba la comida G: donde estaba la comida, ¿Qué más?

TESIS CON
FOLIA DE ORIGEN

TRIDA 2 (Experimental)
Yosani (Y), Edgar (E) y Arlette (A).

PRE- PRUEBA

CATEGORIA	CRITERIO	PREESICIONES	EJEMPLOS
Interdependencia positiva (IP)		No aplica A: (toma la hoja del resumen y realiza la tarea)	
Responsabilidad y valoración grupal (RV)			
Solidaridad, obligación y ayuda (SOA)	SOA a	Al finalizar la ejecución de A, E toma la hoja del resumen y la lee.	Ejemplo 1 (acciones) E (lee el resumen que hizo Y, E vuelve a leer el resumen que hizo A).
Disposición del grupo (DP)	DP a.2	El equipo toma turnos al leer.	Ejemplo 1 (acciones) Y: lee E: lee A: lee
	DP b	Se presentan frases que tienen por objetivo repartir las tareas, intentando involucrar al equipo	Ejemplo 1 Y: ya E: te toca A: te toca a ti E: yo hago esto (E toma la hoja del cuestionario y comienza a escribir los datos de identificación). Y: ya comienza esto

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

CATEGORÍA	CRITERIO	PREESICIONES	EJEMPLOS
Tipo de habla		No aplica se realizan tareas individuales sin que se expresen Ideas verbalmente.	
Estrategias generales (ES)		No aplica únicamente E señala que no entendió la tarea sin que ningún miembro del equipo realice algún comentario al respecto.	Ejemplo 1 E: Ni le entendí nada, pon tú, pon tú
Estrategias específicas	Superestructura: Se presentan algunos elementos del principio, se omite el desarrollo y el final. Nivel de Expresión: Supresión Marcadores: Uso adecuado de marcadores Calificación 3.5		

Tabla 13. Análisis del video correspondiente a la triada 2 a partir de los criterios considerados.

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

TRIADA 3 (Control)
Kevin (K), Oscar (O), Thelma (T)
PRE-PRUEBA.

CATEGORIA	CRITERIO	PRESICIONES	EJEMPLO
Interdependencia Positiva (IP)	IP a	Se aporta información nueva, en un solo momento de la ejecución de la tarea.	Ejemplo 1 T: ya y lo sacaron O: del árbol.....del árbol y qué más K: y ya terminamos
Responsabilidad y Valoración Grupal (RV)	No aplica	K realiza toda la tarea.	
Solidaridad, Obligación y Ayuda (SOA)			
Disposición de grupo (DP)			
Tipo de Habla	No aplica	Durante toda la ejecución de la tarea sólo se presentó el diálogo presentado en el ejemplo 1	
Estrategias Generales (ES)	ES a	Intento por indagar acerca del objetivo de la tarea	Ejemplo K: que tenemos que hacer
Estrategias Específicas	Superestructura: Se encuentran todos los elementos del principio, se omite el desarrollo y el final. Nivel de Expresión: Supresión Marcadores: Uso adecuado de marcadores copiados Calificación= 3.5		

Tabla 14. Análisis del video correspondiente a la triada 3 a partir de los criterios considerados

TRIADA 4 (Control)

Mijael (M), Lizbeth (L), José Luis (J)
PRE-PRUEBA.

Categoría	Criterio	Precisiones	Ejemplo
Interdependencia Positiva (IP)	No aplica	M toma la hoja del resumen y comienza la ejecución de la tarea , J y L sólo observan	
Responsabilidad y Valoración Grupal (RV)	RV b.2	Se presenta un comentario que va acompañado de una explicación la cual no es aceptable, ni pertinente ni suficiente a la tarea.	Ejemplo 1 J: ahora me va a mi Leo? M: No porque es diferente tu letra.
Solidaridad, Obligación y Ayuda (SOA)	SOA a	Siguen visualmente la tarea	Ejemplo (acciones) M: continua escribiendo, mientras, L y J observa lo que escribe M.. L y J leen la hoja del cuento, mientras que M continua escribiendo.
Disposición de grupo (DP)	No aplica	M ejecutó toda la tarea	
Tipos de Habla		Durante toda la ejecución de la tarea sólo se presentó el diálogo presentado en el ejemplo 1	
Estrategias Generales (ES)	No aplica		
Estrategias específicas	Superestructura: Se encuentran todos los elementos del principio, algunos elementos del desarrollo y el final se incluye de manera completa. Nivel de Expresión: Supresión parafraseada Marcadores: Uso adecuado de más de dos marcadores Calificación= 7.0		

Tabla 15. Análisis del video correspondiente a la triada 4 a partir de los criterios considerados

ESTUDIO I

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Estrategias Específicas.

La superestructura de los textos narrativos es un elemento que propicia la coherencia global de los discursos contribuyendo a la representación situacional de los mismos. Sin embargo, al realizar este estudio encontramos que al inicio del estudio, los alumnos tanto grupal como individualmente parecen no tener los esquemas necesarios que les permitan organizar la información de textos narrativos de tal forma que puedan comprenderla y recordarla posteriormente. Los alumnos realizan resúmenes sin respetar las secciones que dan sentido a los cuentos.

En general, los alumnos o bien no utilizan ninguna estrategia para resumir información copiando secciones textuales del cuento que pierden la esencia del texto y la intención del autor o intentan utilizar la estrategia de supresión subrayando las ideas más importantes y transcribiéndolas en el resumen.

Los alumnos utilizan palabras muy específicas para enlazar las proposiciones dentro del texto, palabras como "y" y "pero" son casi exclusivamente utilizadas. La mayoría de las veces enlazan adecuadamente las proposiciones dentro del texto pero el proceso de comprensión se vería favorecido con el uso de palabras que denotaran relaciones causales, temporales y comparativas.

Es importante señalar que, como sugiere el modelo de Van Dijk y Kintsch (1983), todos los elementos implicados en la representación situacional que por motivos prácticos se evalúan por separado conforman una unidad integral de interacción.

El uso de macroestrategias realmente contribuye en el proceso de comprensión cuando estas se utilizan en relación a la superestructura del texto, de igual manera en cada uno de las secciones del cuento deben existir procesos de supresión, generalización y construcción que permitan la comprensión y el posterior recuerdo de los elementos.

Tanto la superestructura como el uso de macroestrategias intervienen en la coherencia global de los discursos, la cual depende a su vez de la coherencia local. La sección que evaluó el uso de marcadores lingüísticos se orientó a analizar las palabras que contribuyen a dar sentido y continuidad a las proposiciones de los textos.

Estrategias Generales y Trabajo en Equipo

El trabajo en equipo posee algunos elementos rudimentarios que implican la construcción conjunta de la tarea como por ejemplo seguir visualmente la tarea, tomar turnos al leer, al escribir y en los equipos donde aparece el lenguaje al hablar, el discurso oral es poco utilizado como mediador interpersonal que permite la construcción conjunta del conocimiento. El trabajo final es el resultado de la suma de algunas aportaciones individuales aisladas de la tarea dando como resultado productos poco congruentes o elaborados por una sola persona.

Ante una labor específica, un resumen, los equipos inician la tarea con supuestos equivocados de la manera de realizarla, por ejemplo, tratan de no ver la hoja del cuento cuando en un resumen es necesario analizar sobre el texto original. No aplican un plan de acción determinado que les conduzca a resolver la tarea solicitada, los miembros del equipo no supervisan la realización de la tarea o lo hacen orientándose a cuestiones ortográficas. Cuando aparece el lenguaje como mediador sociocultural se orienta en dos aspectos principales o bien a repetir lo establecido por algún miembro del equipo, habla acumulativa incipiente, o a añadir información nueva (habla acumulativa elaborada) que en algunos casos resulta poco pertinente a la tarea. También se emiten juicios de valor que no se acompañan de ninguna explicación, los equipos no logran hacer una recapitulación de lo elaborado en la tarea, ni manifiestan preocupación por la correcta ejecución de la misma.

Un hallazgo interesante relacionado con el uso del lenguaje es que ningún equipo empleo la estrategia de construcción mientras que de manera individual sí, una posible explicación pudiera ser que los alumnos cuyos procesos cognitivos los llevan a inferir información no poseen las estrategias discursivas para expresar sus ideas al resto del grupo, asumiendo lo que la mayoría acuerda.

De esta forma, los alumnos poseen pocas estrategias para trabajar en equipo, por lo que no se pueden beneficiar de la construcción conjunta del conocimiento que conduce a la reconstrucción de distintos saberes tanto grupal como individualmente, con la finalidad de ejecutar las tareas correctamente y de manera autorregulada.

El llevar a cabo diversas tareas de forma autorregulada implica la aplicación de estrategias tanto generales como específicas, y como observamos los alumnos poseen escasos procedimientos para enfrentarse a una tarea en general y pocas estrategias específicas ante una tarea determinada como es comprensión de textos.

Ante estos hallazgos y considerando la relevancia de la comprensión textual en la formación educativa de los individuos, es necesario evaluar un programa integral que pretende desarrollar estrategias generales y específicas, mediante el uso de diversos mediadores socioculturales, principalmente el lenguaje, en un ambiente educativo innovador.

ESTUDIO II

Objetivo

Evaluar el alcance de las actividades propuestas en el programa "CACSC" en el fortalecimiento de las habilidades y estrategias de colaboración y comprensión de textos.

Participantes

Fueron los mismos que en el estudio 1, aunque fueron excluidos los datos de los alumnos que no asistieron a algún momento de la aplicación de los instrumentos (pre-post).

- ✓ *Grupo Experimental*: 49 alumnos de la escuela primaria "Cuicuilco".
- ✓ *Grupo Control*: 49 alumnos de la escuela primaria "1° de Mayo".

Los equipos quedaron conformados de la misma manera que en el estudio 1, siendo eliminados los datos de los equipos en donde dos de los tres integrantes faltaron en algún momento de la aplicación de los instrumentos (pre-post).

- ✓ *Grupo Experimental*: 15 equipos, denominados triadas de la escuela primaria "Cuicuilco"(45 alumnos).
- ✓ *Grupo Control*: 15 equipos de la escuela primaria "1° de Mayo" (45 alumnos).

La triada 1 y 2 del estudio I pertenecen al grupo experimental, mientras que las triadas 3 y 4 al grupo control.

Escenario

La implantación del programa en el grupo experimental se realizó en un aula dentro de la escuela destinada para el proyecto (Anexo 3).

Instrumentos

En el estudio II se aplicaron los mismos instrumentos y en el orden señalado que en el estudio I.

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.

El diseño para el segundo estudio responde a un modelo cuasi-experimental con grupo control, con la finalidad de determinar el impacto de la intervención, a partir de un análisis inter e intra grupo (Campell, 1969).

Grupo experimental	O 1	X	O 2
Grupo control	O 1		O 2

X= Implantación del programa CACSC.

PROCEDIMIENTO.

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

Fase I : Aplicación de pre-pruebas

Esta fase se encuentra descrita en el estudio I

Fase II : Implantación del programa de innovación educativa

Posteriormente en el grupo experimental se llevó a cabo la implantación del programa CACSC, mientras que en el grupo control transcurrió el año escolar sólo con sus clases regulares.

Para el cumplimiento de nuestros objetivos daremos a conocer el "Laberinto Literario" (Anexo 5) y el "Laberinto de Habilidades Psicolingüísticas básicas" (Anexo 4).

ORGANIZACIÓN GENERAL DE LAS SESIONES

Apertura: Se da inicio con el recuerdo de lo aprendido en sesiones anteriores. Posteriormente se presenta el objetivo de la sesión correspondiente. El facilitador realiza un ejemplo de la manera en que se realizará la actividad.

Trabajo en Equipo: Cada triada da inicio a la actividad con ayuda del facilitador, quien deberá cerciorarse que se haya comprendido el objetivo de la sesión y la manera de realizar las actividades, también deberá monitorear que las habilidades aprendidas a lo largo del programa estén siendo aplicadas.

Cierre: Al término de cada sesión, de manera grupal el facilitador realizará preguntas de reflexión encaminadas a que los alumnos se percaten de la importancia de lo aprendido, así como de su aplicación en otros ámbitos.

Laberinto Psicolingüístico:

Durante las primeras tres sesiones de este laberinto se presentaron las estrategias que deben ser utilizadas al elaborar información.

La primer sesión tuvo como objetivo que los alumnos aprendieran a identificar la oración principal a partir de eliminar información redundante en el texto (supresión).

La segunda sesión tuvo como objetivo que los alumnos logaran incluir toda la información relevante del texto en una oración más general (generalización).

En la tercer y cuarta sesión los alumnos pusieron en práctica las estrategias aprendidas en las sesiones anteriores además de que aprenderán a realizar inferencias del texto, colocando información que no se encuentra explícita en el texto (construcción).

En la quinta sesión los alumnos aprendieron la forma de elaborar e identificar definiciones, para lo cual se utilizaron diferentes palabras y textos. El facilitador guió la reflexión acerca de la utilidad de saber construir e identificar definiciones, como una manera de facilitar la comprensión y composición de textos.

En las sesiones seis siete y ocho los alumnos se enfrentaron a textos con diferentes formas de organización. El objetivo de cada una de estas sesiones fue que los alumnos aprendieran a identificar mediante marcadores lingüísticos, el tipo de organización de los textos para después poder realizar un resumen de los mismos.

En la sesión seis se revisaron textos que hacían referencia a semejanzas y diferencias, en la sesión siete se emplearon textos que respondían a causas y efectos mientras que en la sesión ocho se analizaron textos que tenían una organización de problema - solución. El facilitador realizó reflexiones sobre la aplicación de estas formas de organización en diferentes tareas académicas, así como la presencia de estas formas de organización en diversos textos a los cuales se han enfrentado.

Para cada una de estas sesiones los textos utilizados fueron adecuados al nivel de desarrollo de los alumnos.

Laberinto Literario:

Este laberinto consistió en ocho sesiones que tuvieron como objetivo el desarrollo y fortalecimiento de estrategias de comprensión y producción de textos narrativos, principalmente cuentos.

Al inicio de la primera sesión se presentó la historia del río fantástico que es una narración cuyo objetivo fue motivar a los alumnos a la realización de las actividades académicas. En esta sesión se les indicó que al final de este laberinto tendrían que elaborar un cuento el cual sería presentado en un evento escolar al que asistirían padres de familia, profesores y alumnos (feria cultural). Posteriormente se realizó la exploración e identificación de diversos tipos de textos literarios (cuento, fábula, leyenda y teatro), mediante un rally que implicó la búsqueda de información en los diversos tipos de textos literarios. Al finalizar la sesión, de manera grupal se elaboró un listado de las características principales de cada uno de los textos.

En la segunda sesión los alumnos conocieron la estructura de los cuentos (principio, desarrollo y fin) y fueron capaces de identificarla. Se utilizaron cuentos que los alumnos tenían que leer y posteriormente recordarlos a través de la estructura presentada. Al término de la sesión de manera grupal, el facilitador guió la reflexión sobre la importancia de conocer las partes del cuento, como medio para facilitar la comprensión, composición y recuerdo de los mismos.

Las sesiones tres y cuatro tuvieron como objetivo que los alumnos conocieran y aplicaran diversas estrategias para producir textos literarios, tales como la narración y la descripción, en estas sesiones se utilizaron diversas ilustraciones que motivaron a los alumnos a emplear metáforas y adjetivos al narrar una situación determinada. El facilitador enfatizó la importancia de utilizar descripciones literarias en la elaboración de los cuentos.

En la sesión cinco, los alumnos conocieron la importancia de los diálogos dentro de los cuentos, así como la manera correcta de introducirlos dentro de la narración, para esta sesión se utilizaron una serie de historietas a las cuales los alumnos tenían que incluirles diálogos.

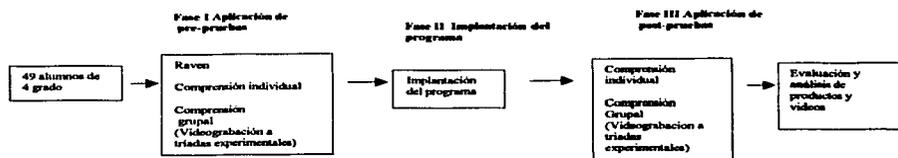
La sesión seis tuvo como objetivo que los alumnos aplicaran la estructura y los modos discursivos en la producción de un cuento. El facilitador proporcionó a las triadas una ilustración que motivó el inicio del cuento.

Finalmente las sesiones siete y ocho tienen como objetivo la edición del cuento, colocando ilustraciones y formatos. Una vez terminado el cuento cada equipo decidió la forma de presentación para la feria cultural (Anexo 4)

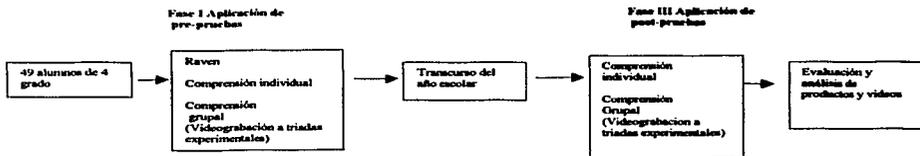
FASE III: Aplicación de Postpruebas

La fase tres consistió en la aplicación de pos-pruebas tanto en el grupo control como en el experimental, siendo estas las mismas que se utilizaron en la fase I. El orden y la forma de aplicación se realizó de la misma manera que en la fase I. A continuación se presenta de manera esquemática el procedimiento llevado a cabo en el estudio II.

Grupo experimental. Escuela Primaria "Cuicuilco"



Grupo control. Escuela Primaria "Primero de Mayo"



Criterios de Evaluación.

Fueron los mismos que se utilizaron en el estudio I.

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

Análisis de Datos.

Se realizaron análisis intragrupo e intergrupo (experimental-control) a través de la comparación de medias, utilizando el paquete estadístico SPSS. 9, con la finalidad de conocer si la variación encontrada en los dos momentos de aplicación (pre-post) fue significativa.

RESULTADOS

A continuación se presentan los resultados del estudio II, donde se evaluó el efecto del programa educativo CACSC.

Los resultados están organizados en tres secciones, la primera se refiere al análisis intragrupo de manera individual y grupal en ambos grupos (experimental-control).

En la sección 2 se presenta el análisis intergrupo de manera individual y grupal mientras que en la sección 3 se realiza el análisis cualitativo de los videos.

SECCIÓN 1

Las siguientes tablas dan a conocer si las diferencias entre los puntajes promedio en los dos momentos de aplicación (pre-prueba y post-prueba) son significativas, en cada grupo y en cada uno de los elementos evaluados.

GRUPO EXPERIMENTAL

A continuación se presenta una tabla que muestra si las diferencias encontradas del primer momento de aplicación al segundo en el grupo experimental fueron significativas, tanto de manera individual como grupal.

• **Análisis Intragrupo: Paired-samples T-Test**

	INDIVIDUAL (Promedio)	Sig. (1 tail)	GRUPAL	Sig. (1 tail)
Principio	Pre x= .9 Post x= 1.1	.02	Pre x= 1.2 Post x= 1.7	.015
Desarrollo	Pre x=.19 Post x=.54	.000	Pre x=.40 Post x=.56	.177
Fin	Pre x=.43 Post x=.90	.000	Pre x=.43 Post x=1.8	.000
Nivel de expresión	Pre x=1.0 Post x=1.5	.03	Pre x=.53 Post x= 1.5	.000
Marcadores lingüísticos	Pre x=.69 Post x=.83	.000	Pre x=. 73 Post x=.83	.14
Calificación total	Pre x=3.4 Post x=4.9	.000	Pre x=3.7 Post x=6.4	.001

Tabla 16. Diferencias encontrados del primer momento de aplicación al segundo en el grupo experimental

Como se observa en la tabla, en el instrumento de ejecución individual, el grupo experimental mejoró significativamente del primer momento de evaluación al segundo en todos los elementos contemplados en la evaluación.

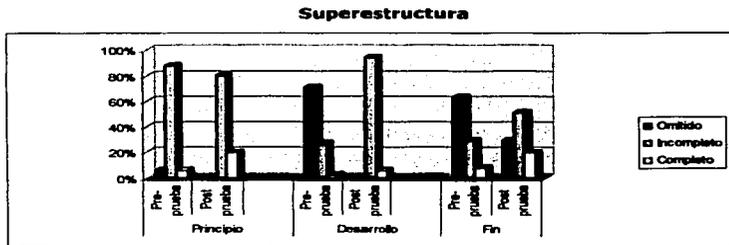
En cuanto a la ejecución de manera grupal, los equipos de trabajo mejoraron significativamente del primer momento de evaluación al segundo en todos los elementos exceptuando el rubro correspondiente a la presencia completa del desarrollo del cuento, en donde la diferencia no alcanzó significancia aunque apunto en la dirección esperada. Tampoco la diferencia en marcadores lingüísticos alcanzó significancia.

EJECUCIÓN INDIVIDUAL

• Superestructura

Ejecución Individual

A continuación se presenta una gráfica que indica el porcentaje de alumnos que realizaron cada una de las tareas en los elementos de la superestructura, tanto en la pre-prueba como en la post-prueba.



Gráfica 7. Porcentaje de alumnos que realizaron cada una de las tareas en los elementos de la superestructura, tanto en la pre-prueba como en la post-prueba.

En esta gráfica se observa que en la postprueba los alumnos incluyen en su resumen más elementos de la superestructura que en la primera evaluación.

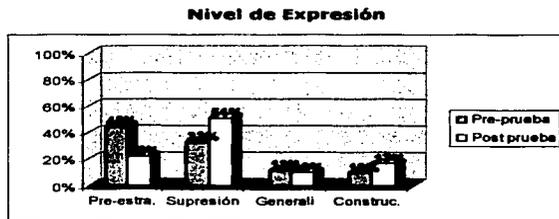
En la preprueba el 6% de los alumnos incluyeron el personaje y los problemas a los que este tiene que enfrentarse mientras que en la postprueba el 20% de los alumnos lo realizaron. En la posprueba no se encontró ningún caso en el que el principio del cuento haya sido omitido sin embargo en la preprueba el 6% de los alumnos lo omitió. La mayoría de los alumnos tanto en la preprueba (88%) como en la postprueba (80%) consideran en su resumen algunos elementos que conforman el principio. En cuanto al desarrollo del cuento el 71% de los alumnos lo omitió en la preprueba, mientras que en la posprueba el 94% de los alumnos hicieron algún intento por contemplar el desarrollo del cuento en su resumen y el 6% lo incluyó de manera completa, en la preprueba el 2% de los alumnos lo incluyó de manera completa, y el 27% de los alumnos incluyó en su resumen algunos elementos del desarrollo.

En cuanto al final del cuento en la preprueba el 63% de los alumnos lo omite, el 23% lo incluye de manera incompleta en el resumen y el 14% lo incluye de manera completa, la mayoría de los equipos no consideran en su resumen el desenlace de la historia, mientras que en la posprueba el 50% trata de incluir el final del cuento en el resumen.

• Nivel de Expresión

Ejecución Individual.

A continuación se presenta una gráfica que señala el porcentaje de alumnos que emplearon cada una de las estrategias para resumir información tanto en la preprueba como en la postprueba, en el grupo experimental.



TESIS CON FALLA DE ORIGEN

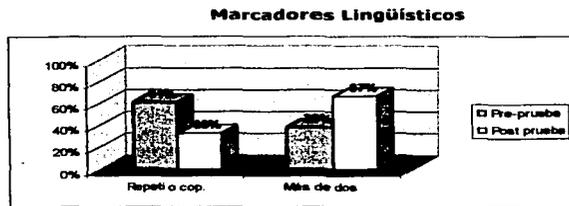
Gráfica 8. Porcentaje de alumnos que emplearon cada una de las estrategias para resumir información tanto en la preprueba como en la postprueba.

En esta gráfica se observa que en la preprueba existe un mayor porcentaje de alumnos (45%) que no utilizan ninguna estrategia al intentar resumir la información, mientras que en la posprueba el 22% de los alumnos evaluados no utilizan alguna estrategia.

La estrategia más frecuentemente empleada por los alumnos tanto en la preprueba como en la posprueba fue la de supresión, sin embargo, al analizar detalladamente los resúmenes se encontró que en la preprueba los alumnos suprimieron la información para después copiarla textualmente en el resumen, mientras que en la posprueba hubo un intento de parafrasear la información suprimida.

En el uso de estrategias elaboradas como la generalización y construcción, se encontró que en la posprueba un mayor porcentaje de alumnos (17%) logran emplear la estrategia de construcción.

A continuación se presenta una gráfica que indica el porcentaje de alumnos que repitieron e incluyeron marcadores lingüísticos.



Gráfica 9. Porcentaje de alumnos que repitieron e incluyeron marcadores lingüísticos.

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

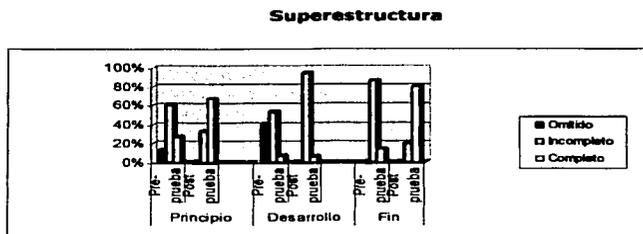
En esta gráfica se observa que en la posprueba los alumnos utilizan marcadores diferentes para enlazar las ideas. A diferencia de la preprueba en donde los alumnos utilizan preferentemente marcadores como "y, pero, había una vez", en la postprueba emplean palabras como "entonces, después, finalmente, y además".

EJECUCIÓN GRUPAL.

• Superestructura

Ejecución Grupal

A continuación se presenta una gráfica que indica el porcentaje de equipos que realizaron cada una de las tareas en los elementos de la superestructura, tanto en la pre-prueba como en la post-prueba.



TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Gráfica 10. Porcentaje de equipos que realizaron cada una de las tareas en los elementos de la superestructura, tanto en la pre-prueba como en la post-prueba.

En esta gráfica se observa que en la postprueba los equipos incluyeron en su resumen más elementos de la superestructura que en la primera evaluación.

En la preprueba el 27% de los equipos incluyeron el personaje y el problema al que se tienen que enfrentar, mientras que en la postprueba el 67% de los equipos lo realizaron. En la posprueba no se encontró ningún caso en el que el principio del cuento haya sido omitido sin embargo en la preprueba el 13% de los equipos lo omitió. En la preprueba la mayoría de los equipos (60%) incluye de manera incompleta el principio del cuento, mientras que en la posprueba la mayoría de los equipos lo incluye completo.

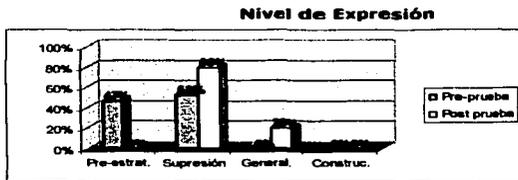
En cuanto al desarrollo del cuento el 40% de los equipos lo omitió en la preprueba, mientras que en la posprueba todos los equipos hicieron algún intento por contemplar el desarrollo del cuento en su resumen y el 6% lo incluyó de manera completa.

En cuanto al final del cuento el 80% de los equipos lo incluye de manera completa en la postprueba, mientras que en la preprueba únicamente el 14% de los equipos lo incluye de manera completa. En ninguno de los dos momentos de la aplicación se omite el final, en la preprueba el 86% de los equipos considera en su resumen algún elemento del desenlace de la historia y en la postprueba el 80% de los equipos lo incluye de manera completa.

• Nivel de Expresión

Ejecución Grupal.

A continuación se presenta una gráfica que señala el porcentaje de equipos que emplearon cada una de las estrategias para resumir información tanto en la preprueba como en la postprueba, en el grupo experimental.



Gráfica 11. Porcentaje de equipos que emplearon cada una de las estrategias para resumir información tanto en la preprueba como en la postprueba, en el grupo experimental.

En esta gráfica se observa que en la preprueba existe un mayor porcentaje de equipos (47%) que no utilizan ninguna estrategia al intentar resumir la información, mientras que en la postprueba todos los equipos evaluados utilizan alguna estrategia.

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

La estrategia más frecuentemente empleada por los equipos tanto en la preprueba como en la posprueba fue la de supresión, sin embargo, al analizar detalladamente los resúmenes se encontró que en la preprueba los equipos suprimieron la información para después copiarla textualmente en el resumen, mientras que en la posprueba hubo un intento de parafrasear la información suprimida.

En el uso de estrategias elaboradas como la generalización y construcción, se encontró que en la posprueba un mayor porcentaje de equipo (20%) logran emplear la estrategia de generalización.

Es importante señalar que a diferencia de la ejecución individual, al realizar la tarea en equipo en el segundo momento de evaluación todos los grupos emplearon al menos la estrategia de supresión, sin embargo, no se encontró ningún caso donde la estrategia de construcción haya sido utilizada.

GRUPO CONTROL

A continuación se presenta una tabla que muestra si las diferencias encontradas del primer momento de aplicación al segundo en el grupo control fueron significativas, tanto de manera individual como grupal.

Análisis Intragrupo: Paired-samples T-Test

	INDIVIDUAL	Sig. (1 tail)	GRUPAL	Sig. (1 tail)
Principio	Pre x= 1.0 Post x= .9	.22	Pre x= 1.7 Post x= 1.7	.25
Desarrollo	Pre x=.46 Post x=.37	.15	Pre x=.56 Post x=.56	.50
Fin	Pre x=.66 Post x=.53	.12	Pre x=.53 Post x=.86	.13
Nivel de expresión	Pre x=1.2 Post x=1.0	.08	Pre x=.80 Post x=.80	.12
Marcadores lingüísticos	Pre x=.72 Post x=.76	.17	Pre x=.63 Post x=.76	.17
Calificación total	Pre x=4.0 Post x=3.6	.07	Pre x=4.53 Post x=4.08	.34

Tabla 17. Diferencias encontrados del primer momento de aplicación al segundo en el grupo control.

Como se observa en la tabla, en el instrumento de ejecución individual, el grupo control no mejoro significativamente del primer momento de evaluación al segundo en ninguno de los elementos contemplados en la evaluación.

En cuanto a la ejecución de manera grupal, los equipos de trabajo tampoco mejoraron significativamente del primer momento de evaluación al segundo en ninguno de los elementos evaluados.

Sección 2

La siguiente tabla da a conocer si las diferencias encontradas entre el grupo control y experimental en los dos momentos de aplicación son significativas, en el instrumento ejecutado de manera **individual**.

Independent Samples Test

	Sig (1-tailed)
<i>Principio</i>	.026
<i>Desarrollo</i>	.001
<i>Fin</i>	.000
<i>Nivel de Expresión</i>	.036
<i>Marcadores Lingüísticos</i>	.051
<i>Calificación Total</i>	.000

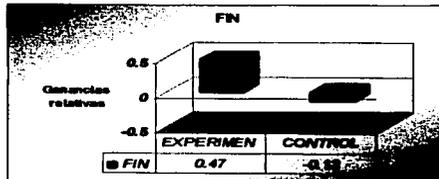
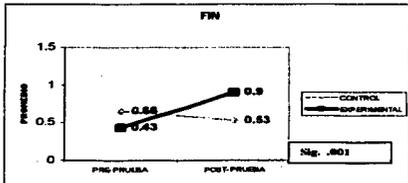
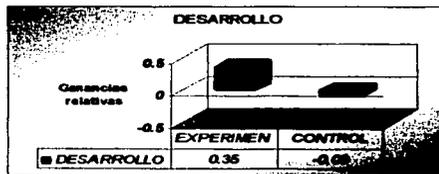
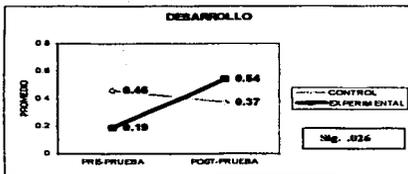
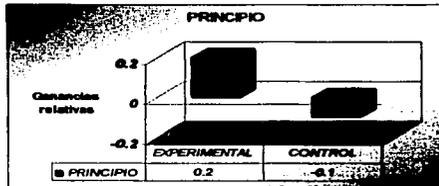
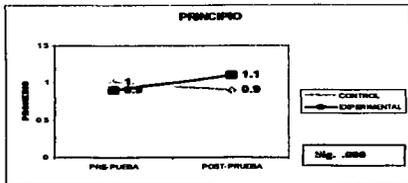
Tabla 18. Diferencias encontradas entre el grupo control y experimental en los dos momentos de aplicación, en el instrumento ejecutado de manera individual.

GANANCIAS RELATIVAS

Se presenta gráficamente la diferencia entre los puntajes promedios del grupo control y experimental, así como la ganancia relativa de cada grupo de la pre-prueba a la post-prueba en la ejecución del instrumento de forma **individual**.

Las siguientes gráficas muestran la ganancia relativa de cada grupo de la pre-prueba a la post-prueba en la ejecución del instrumento de forma individual en cuanto a la superestructura.

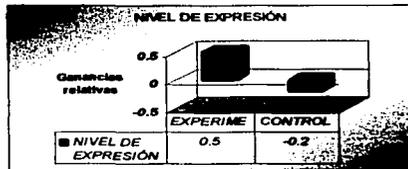
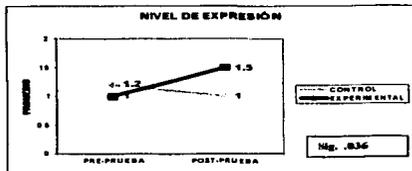
SUPERESTRUCTURA



Como se observa en estas tres gráficas, el grupo experimental tuvo un incremento estadísticamente significativo respecto al grupo control del primer momento de evaluación al segundo, en los elementos que conforman la superestructura (principio, desarrollo y fin).

La siguiente gráfica muestra la ganancia relativa de cada grupo de la pre-prueba a la post-prueba en la ejecución del instrumento de forma individual en cuanto al nivel de expresión.

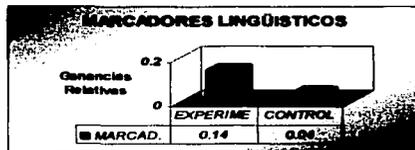
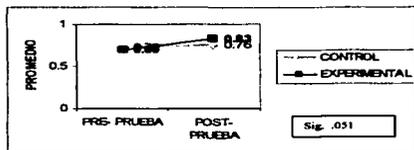
Nivel de Expresión



Como se observa en esta gráfica, el grupo experimental tuvo un incremento estadísticamente significativo respecto al grupo control del primer momento de evaluación al segundo momento, en el uso de estrategias para resumir información.

La siguiente gráfica muestra la ganancia relativa de cada grupo de la pre-prueba a la post-prueba en la ejecución del instrumento de forma individual en cuanto al uso de marcadores lingüísticos.

Marcadores Lingüísticos.

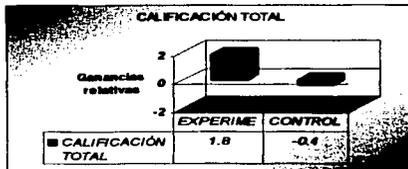
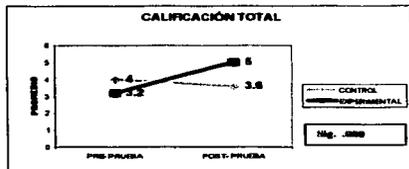


No se encontró diferencia estadísticamente significativa del primer momento de aplicación al segundo respecto al grupo control.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

La siguiente gráfica muestra la ganancia relativa de cada grupo de la pre-prueba a la post-prueba en la ejecución del instrumento de forma individual en cuanto a la calificación total.

Calificación Total



En esta gráfica se puede observar que el grupo experimental tuvo un incremento estadísticamente significativo respecto al grupo control del primer momento de evaluación al segundo, en la calificación total obtenida en promedio.

EJECUCIÓN GRUPAL.

La siguiente tabla da a conocer si las diferencias encontradas entre el grupo control y experimental en los dos momentos de aplicación son significativas en el instrumento ejecutado de manera **grupal**.

Independent Samples Test

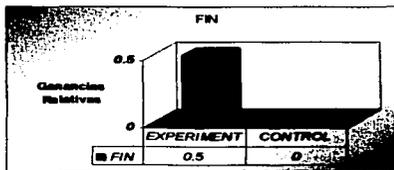
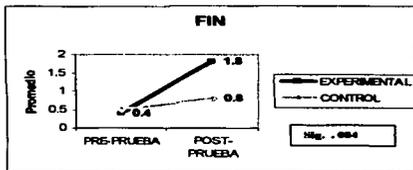
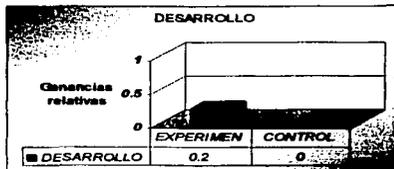
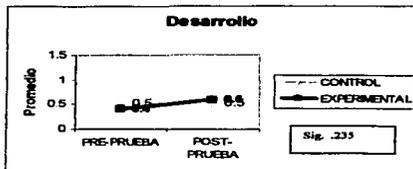
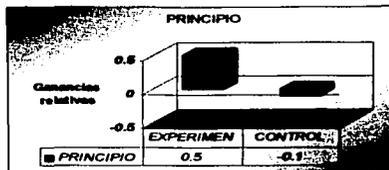
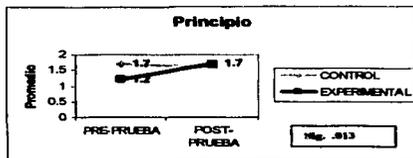
	Sig (1-tailed)
<i>Principio</i>	.013
<i>Desarrollo</i>	.235
<i>Fin</i>	.004
<i>Nivel de Expresión</i>	.015
<i>Marcadores Lingüísticos</i>	.500
<i>Calificación Total</i>	.003

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

Tabla 19. Diferencias encontradas entre el grupo control y experimental en los dos momentos de aplicación, en el instrumento ejecutado de manera grupal.

A continuación se presenta gráficamente la diferencia entre los puntajes promedios del grupo control y experimental, así como la ganancia de cada grupos de la pre-prueba la post-prueba, en la ejecución del instrumento de forma **grupal**.

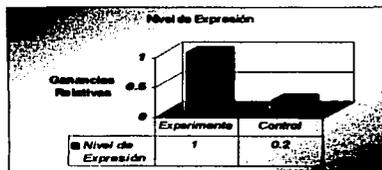
Superestructura



Como se observa en estas tres gráficas, el grupo experimental tuvo un incremento estadísticamente significativo respecto al grupo control del primer momento de evaluación al segundo, en dos de los elementos que conforman la superestructura de los cuentos (principio y fin).

La siguiente gráfica muestra la ganancia relativa de cada grupo de la pre-prueba a la post-prueba en la ejecución del instrumento de forma grupal en cuanto al nivel de expresión.

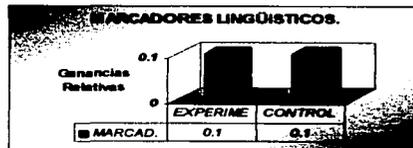
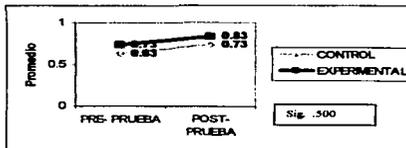
Nivel de Expresión



Como se observa en esta gráfica, el grupo experimental tuvo un incremento estadísticamente significativo respecto al grupo control del primer momento de evaluación al segundo, en el uso de estrategias para resumir información.

La siguiente gráfica muestra la ganancia relativa de cada grupo de la pre-prueba a la post-prueba en la ejecución del instrumento de forma grupal en cuanto al uso de marcadores lingüísticos.

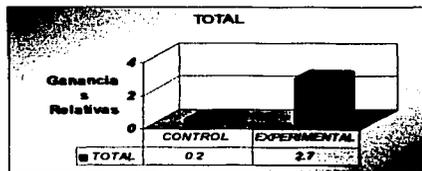
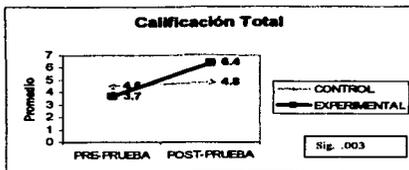
Marcadores Lingüísticos



No se encontró diferencia estadísticamente significativa del primer momento de aplicación al segundo respecto al grupo control.

La siguiente gráfica muestra la ganancia relativa de cada grupo de la pre-prueba a la post-prueba en la ejecución del instrumento de forma grupal en cuanto a la calificación total.

Calificación Total



En esta gráfica se puede observar que el grupo experimental tuvo un incremento estadísticamente significativo respecto al grupo control del primer momento de evaluación al segundo, en la calificación total obtenida en promedio.

SECCIÓN 3

**TESIS CON
VALIA DE ORIGEN**

Análisis cualitativo de los datos: Fueron videograbadas en el segundo momento de aplicación de la prueba grupal "Zorro Glotón" las mismas 4 triadas que en el estudio 1.

Para el análisis de los videos en el segundo momento de aplicación fueron utilizados los mismos criterios que en el estudio I (Pre-prueba).

A continuación se presentan un conjunto de tablas que concentran el análisis de los videos de las cuatro triadas videograbadas. Se presentan las tablas correspondientes a la post-prueba, las tablas de la pre-prueba se describen en el estudio 1.

TRIADA 1 (Experimental)
Margarita (M), Giussepe (G) y Ricardo (R).

POST-PRUEBA

CATEGORIA	CRITERIO	PRECISIONES	EJEMPLOS
Interdependencia positiva (IP)	IP a	En estos dos ejemplos encontramos que los miembros de la triada aportan información nueva y pertinente a la tarea encomendada.	<p>Ejemplo 1 G: olfateo un aroma muy agradable, punto y coma, era una gran cesta con c de casa cesta.... De comida.. que los granjeros había dejado en el hueco del árbol. M: en el hueco del árbol, quiso meterse al hueco pero... no pudo... porque...el hueco era muy...pequeño.</p> <p>Ejemplo 2 R: después mordió y mordió M: ¿en dónde dice, en dónde dice? M y R: después mordió y mordió el tronco R: pero sólo, acento en la primera o, pero solo consiguió que se le cayera un diente</p>
	IP. b	En estos dos ejemplos encontramos que los miembros de la triada aportan información nueva y pertinente a la tarea encomendada. Repetir la idea establecida por algún compañero.	<p>Ejemplo 1 G: ¿un zorro qué? G: un zorro muy comelón o comelón M: comelón, con acento en la última o</p> <p>Ejemplo 2 M: un día el zorro iba caminando por el bosque..... M: vas tú G: un día el zorro iba caminando M: con h? G: no, por un bosque</p>

TESIS CON
FALTA DE ORIGEN

CATEGORÍA	CRITERIO	PRECISIONES	EJEMPLOS
Responsabilidad y valoración grupal (RV)	RV a	Brindar reconocimiento a alguna aportación realizada por un compañero	Ejemplo 1 M: claro que no, eh mira ve aquí le puse pide ayuda al señor ratón y el señor ratón no lo pudo ayudar, mira aquí (señala la hoja del cuento) esto que puse, este rengloncito(señala la hoja del resumen) viene redactado en todo esto, o sea no lo estoy copiando,..... y no lo pudo ayudar. G: AHHH, BUENO
Responsabilidad y valoración grupal (RV)	RV b. 2	Realizan comentarios sobre lo que se dijo proporcionando alguna explicación	Ejemplo 1 G: Margarita tú nada más lo estás copiando, no estas haciendo resúmen M: M: claro que no, eh mira ve aquí le puse pide ayuda al señor ratón y al señor ratón no lo pudo ayudar, mira aquí (señala la hoja del cuento) esto que puse, este rengloncito(señala la hoja del resumen) viene redactado en todo esto, o sea no lo estoy copiando,..... y no lo pudo ayudar Ejemplo 2 G: y en lugar de comerse la comida se comieron al zorro. R: sí M: ¿ en dónde dice? R: aquí (señala la hoja del cuento) M: encontraron al zorro dentro del árbol, al verlo los granjeros se asustaron y trataron de sacarlo..... El zorro no pudo salir del huaco del árbol sino hasta varios después, más no se lo comieron los granjeros.
Solidaridad, obligación y ayuda (SOA)	SOA a	Siguen visualmente la tarea, aunque no necesariamente a la persona que esta realizando el resumen	Ejemplo 1 (acciones) M: escribe G: observa lo que escribe M M: señala la hoja del cuento G: observa la hoja del resumen

TESIS CON
 FALLA DE ORIGEN

CATEGORIA	CRITERIO	PRESICIONES	EJEMPLO
Solidaridad, obligación y ayuda (SOA)	SOA c	Expresan proposiciones que indican preocupación por realizar adecuadamente la tarea.	<p>Ejemplo 1 R: después mordió y mordió M: ten dónde dice, en dónde dice? M y R: después mordió y mordió el tronco.</p> <p>Ejemplo 2 R: al ver que no podía hacer el hueco más grande pidió ayuda coma acento en la a , más grande coma pidió acento en la o ayuda al señor ratón acentó en la o de ratón. M: y el señor ratón no lo pudo ayudar G: ustedes nada más lo están copiando</p>
	SOA b.	Recapitular los elementos de la tarea	<p>Ejemplo 1 G: Margarita tú nada más lo estás copiando, no estas haciendo resumen M: claro que no, eh mira ve aquí le puse pide ayuda al señor ratón: y el señor ratón no lo pudo ayudar, mira aquí (señala la hoja del resumen) que puse, este rengloncito(señala la hoja del resumen) viene resuendo en todo esto, o sea no lo estoy copiando,..... y no lo pudo ayudar</p> <p>Ejemplo 2 G: ¿y luego quién escribe? M: mira ya puse todo esto con esto. (Señala del cuento y del resumen)quiso meterse al hueco pero no pudo porque el hueco era muy pequeño</p>

CATEGORÍA	CRITERIO	PRECISIONES	EJEMPLOS
<p style="text-align: center;">Disposición del grupo (DP)</p>	<p>DP a.2</p>	<p>El equipo toma turnos al leer, al hablar y al escribir</p>	<p>Ejemplo 1 (acciones)</p> <p>G: lee M: lee R: lee</p> <p>Ejemplo 1</p> <p>M: para salir del árbol... Quiso sacar las patas y se le atoro la panza R: ¿es donde esto? G: habla más fuerte</p>
	<p>DP a.1</p>	<p></p>	<p>Ejemplo 1</p> <p>G: ¿dónde vas? M: garras filosofas y patas grandes. M: un día el zorro iba caminando por el bosque M: vas tú</p>
	<p>DP b</p>	<p>Se presentan frases que intentan involucrar al resto del equipo.</p>	<p>Ejemplo 2</p> <p>G: ¿y luego quien escribe? M: mira ya puse todo esto, quiso meterse al hueco pero no pudo porque el hueco era muy pequeño.</p>

CATEGORIA	CRITERIO	PRESICIONES	EJEMPLOS
<p style="text-align: center;">Tipo de habla</p>	<p>Acumulativa Elaborada</p>	<p>Se brinda nueva información que no se discutió.</p>	<p>Ejemplo 1 G: Margarita tú nada más lo estás copiando, no estas haciendo resumen M: claro que no, eh mira ve aquí le puse pide ayuda al señor ratón y el señor ratón no lo pudo ayudar, mira aquí (señala la hoja del cuento) más que puse, este rengloncito (señala la hoja del resumen) viene resumido en todo esto, o sea no lo estoy copiando,..... y no lo pudo ayudar</p>
	<p>Habla exploratoria incipiente</p>	<p>Existen momentos de confrontación de opiniones, donde las ideas son apoyadas de manera rudimentaria.</p>	<p>Ejemplo 1 G: olfateo un aroma muy agradable, punto y coma, era una gran cosa con c de casa cesta... De comida... que los granjeros había dejado en el hueco del árbol. M: en el hueco del árbol, quiso meterse al hueco pero... no pudo... porque...el hueco era muy...pequeño.</p> <p>Ejemplo 2 R: después mordió y mordió M: ¿en dónde dice, en dónde dice? M y R: después mordió y mordió el tronco R: pero sólo, acento en la primera o, pero solo consiguió que se le cayere un diente</p>
	<p>Habla exploratoria elaborada</p>	<p>Existen momentos de confrontación, que llevan a la expresión de ideas que son apoyadas por un argumento</p>	<p>Ejemplo 1 G: (toma la hoja del cuento y empieza a escribir) M: es que no lo vas a copiar, no lo vas a copiar es resumen no copia, y en resumen ya sabes que es en chiquito.</p>

**TESIS CON
FALTA DE ORIGEN**

**TESIS CON
FALTA DE ORIGEN**

CATEGORIA	CRITERIO	PRESIONES	EJEMPLOS
Estrategias generales (ES)	ES d.2	Supervisión y corrección de la tarea tanto en elementos ortográficos como de contenido.	Ejemplo 1 M: orejas anchas , garras filosas y patas grandes G: ¿garras con g? Ejemplo 2 G: un zorro muy comelón o comelón M: comelón, con acento en la o, en la última o.
	ES d.1		Ejemplo 1 R: el zorro caminó y caminó M: no es comió Ejemplo 2 R: coma y luego trato de sacar la panza M: ¿No es la cabeza?
	ES a ES e	Activación y uso de conocimientos previos, mediante el análisis de la tarea, Se hace explícito el objetivo de la tarea.	Ejemplo 1 G: (toma la hoja del cuento y empieza a escribir) M: es que no lo vas a copiar, no lo vas a copiar es resumen no copia, y sin resumen ya sabes que es en chiquito.
Estrategias específicas	Superestructura: Todos los elementos de la superestructura completos Nivel de Expresión: Supresión Marcadores: Repetidos ó copiados Calificación 7.5		

Tabla 20. Análisis del video correspondiente a la triada 1 , post-prueba

TRIADA 2 (Experimental)
(Y) Yosani, (E) Edgar y (A) Arlette
POST-PRUEBA

CATEGORIA	CRITERIO	PRECISIONES	EJEMPLOS
Interdependencia positiva (P)	IP a	Los miembros del equipo aportan información nueva que es pertinente a la tarea.	<p>Ejemplo 1 A: Un día unas arañas Y: dejaron A: dejaron, dejaron Y: una cesta de comida</p> <p>Ejemplo 2 A: y el zorro Y: le llegó hasta su casa A: a donde vivía Y: y el zorro siguió el aroma y cuando llegó, y cuando le llegó comida comió se comió todo.</p>
	IP a	Ideas nuevas que no son pertinentes en la realización de un resumen pero si lo son en tareas de composición escrita	<p>Ejemplo 1 A: Como las de un conejo..... ya, sus patas eran fincas como las de un conejo, Y: y sus patas eran fincas como las de un cuchillo</p> <p>Ejemplo 2 Y: que tenía la piel café como la madera. E: como la tierra como también</p>
	IP. b	Repetir la idea establecida por algún compañero.	<p>Ejemplo 1 Y: dejaron A: dejaron, dejaron Y: una cesta de comida A: ¿Una cesta de comida?</p> <p>Ejemplo 2 Y: sus patas eran fincas como las de un cuchillo A: sus patas eran fincas como las de un cuchillo.... como un cuchillo ¿ahora?</p>

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

CATEGORÍA	CRITERIO	PREESICIONES	EJEMPLOS
Responsabilidad y valoración grupal (RV)	RV b. 1	Realizar comentarios sobre lo que se dijo sin dar explicación.	Ejemplo 1 E: Y buscaron al zorro A: no así no va el cuento Y: lo.. A: y vieron al zorro en el hueco
Solidaridad, obligación y ayuda (SOA)	SOA. a SOA. c	Siguen visualmente la tarea Expresan proposiciones que indican preocupación por realizar correctamente la tarea.	Ejemplo 1 (acciones) A: señala la hoja del cuento, mientras que E y Y observan las hojas, A escribe mientras que E y Y observan lo que escribe A Ejemplo 1 Y: y cuando vieron que ya no había nada de comida se enfadaron. E: Y buscaron al zorro A: No así no va el cuento
Disposición del grupo (DP)	DP a.1 DP. b	El equipo toma turnos al leer y al hablar Se presentan frases que intentan involucrar al resto del equipo.	Ejemplo 1 (acciones) A: lee Y: lee E: lee Ejemplo 2 E: eso es lo que quería decir A: Y vieron al zorro Y: y el zorro no pudo salir Ejemplo 1 Y: que tenía la piel café como la madera E: como la tierra también A: ya Y: la madera A: ¿Que más? Ejemplo 2 Y: cuando llegaron, y cuando acabo A: ya ¿que más Yeani? Y: espérate deja pensar, y trato de sacar la cabeza.

CATEGORÍA	CRITERIO	PREESICIONES	EJEMPLOS
Tipo de habla	Acumulativa Elaborada	Se brinda nueva información que no es discutida pero contribuye a la realización de la tarea.	Ejemplo 1 A: y el zorro Y: le llegó hasta su casa A: a donde vivía Y: y el zorro siguió el aroma y cuando llegó y cuando llegó como y comió se comió todo.
Estrategias generales (ES)	ES a	Análisis de la tarea	Ejemplo 1 Y: ¿Qué vamos a escribir? A: escribe un resumen acerca del cuento que leiste. ¿Qué escribimos de este?
Estrategias específicas	Superestructura: Algunos elementos del principio, se omite el desarrollo y el final se incluye de manera completa. Nivel de Expresión: Supresión Marcadores: Uso adecuado de más de dos marcadores Calificación= 5.0		

Tabla 21. Análisis del video correspondiente a la tríada 2, post-prueba

TESIS CON
 FALTA DE ORIGEN

TRIADA 3 (Control)
Kevin (K), Oscar (O), Thelma (T)
POST-PRUEBA

CATEGORIA	CRITERIO	PRECISIONES	EJEMPLO
Interdependencia Positiva (IP)	No aplica		
Responsabilidad y Valoración Grupal (RV)			
Solidaridad, Obligación y Ayuda (SOA)	SOA a	Siguen visualmente la tarea	K escribe mientras que O y T observan lo que K escribe.
Disposición de grupo (DP)	No aplica	K ejecutó toda la tarea	
Tipo de Habla			
Estrategias Generales (ES)			
Estrategias Especificas	Superestructura: Se encuentran algunos elementos del principio, algunos elementos del desarrollo y del final. Nivel de Expresión: Copia Textual Marcadores: Uso adecuado de más de dos marcadores Calificación= 5.0		

Tabla 22. Análisis del video correspondiente a la triada 3, post-prueba

TRIADA 4 (Control)
Mijael (M), Lizbeth (L), José Luis (J)
POST-PRUEBA.

Categoría	Criterio	Precisiones	Ejemplo
Interdependencia Positiva (IP)	No aplica	M toma la hoja del resumen y comienza la ejecución de la tarea , J y L sólo observan	
Responsabilidad y Valoración Grupal (RV)			
Solidaridad, Obligación y Ayuda (SOA)	SOA a	Siguen visualmente la tarea	M: escribe mientras que J y L observan lo que M escribe
Disposición de grupo (DP)	No aplica	M ejecutó toda la tarea	
Tipos de Habla			
Estrategias Generales (ES)			
Estrategias específicas	Superestructura: Se encuentran algunos elementos del principio, algunos elementos del desarrollo y se omite el final Nivel de Expresión: Copia Textual Marcadores: Uso adecuado de marcadores copiados Calificación= 2.5		

Tabla 23. Análisis del video correspondiente a la triada 4, post-prueba

A continuación se presentan tablas que concentran la información derivada de los dos momentos de aplicación (pre-post) tanto de las triadas experimentales (1 y 2) como de las controles (3 y 4), respecto a cada una de las categorías propuestas.

TRIADA 1 (Experimental)

Margarita (M); Guissepe (G) y Ricardo (R)

CATEGORIA	PRE-PRUEBA	POST-PRUEBA
Interdependencia Positiva (IP)	Aportan información nueva pero no es pertinente a la tarea encomendada. Repiten la idea establecida por algún compañero del equipo	Aportan información nueva y pertinente a la tarea Repiten la idea establecida por algún compañero
Responsabilidad y valoración grupal (RV)	Realizan comentarios de lo que se dijo, pero sin dar alguna explicación	Brindan reconocimiento a las aportaciones realizadas por sus compañeros Realizan comentarios sobre lo que se dijo, proporcionando alguna explicación
Solidaridad, obligación y ayuda (SOA)	Siguen visualmente la tarea, aunque no necesariamente a la persona que esta haciendo el resumen	Siguen visualmente la tarea, aunque no necesariamente a la persona que esta haciendo el resumen Expresan proposiciones que indican preocupación por realizar adecuadamente la tarea Recapitulan los elementos de la tarea
Disposición del grupo (DP)	Los integrantes del equipo toman turnos al leer y al hablar. Se presentan frases que intentan involucrar al resto del equipo	Los integrantes del equipo toman turnos al leer, al hablar Se presentan frases que intentan involucrar al resto del equipo

CATEGORIA	PRE-PRUEBA	POST-PRUEBA
Tipo de habla	Acumulativa elaborada, pues se brinda nueva información que no es discutida	<p>Exploratoria Incipiente: Existen momentos de confrontación de opiniones, donde las ideas son apoyadas de manera rudimentaria.</p> <p>Exploratoria Elaborada: Existen momentos de confrontación, que llevan a la expresión de ideas que son apoyadas por un argumento</p>
Estrategias generales (ES)	<p>Supervisión y corrección de la tarea en elementos ortográficos.</p> <p>Activación y uso de conocimientos previos, mediante el análisis de la tarea, la cual queda implícita.</p>	<p>Supervisión y corrección de la tarea tanto en elementos ortográficos como de contenido.</p> <p>Activación y uso de conocimientos previos, mediante el análisis de la tarea. Se hace explícito el objetivo de la tarea</p>
Estrategias específicas	<p>Superestructura: Se presentan algunos elementos del principio, desarrollo incompleto y se omite el final.</p> <p>Nivel de Expresión: Copia textual</p> <p>Marcadores: Uso adecuado de más de dos marcadores</p> <p>Calificación 3.5</p>	<p>Superestructura: Todos los elementos de la superestructura completos</p> <p>Nivel de Expresión: Supresión</p> <p>Marcadores: Repetidos ó copiados</p> <p>Calificación 7.5</p>

Tabla 24. Información derivada de los dos momentos de aplicación (pre-post), triada 1

**TRIADA 2 (Experimental)
Yosani (Y), Edgar (E) y Arlette(A)**

CATEGORÍA	PRE-PRUEBA	POST-PRUEBA
Interdependencia Positiva (IP)	No aplica (A toma la hoja del resumen y realiza la tarea)	Aportan información nueva que no es pertinente a la realización de un resumen peor si lo es en tareas de composición escrita. Repiten la idea establecida or algún compañero
Responsabilidad y valoración grupal (RV)		Realizan comentarios sobre lo que se dijo, sin dar explicación
Solidaridad, obligación y ayuda (SOA)	E lee el resumen que hicieron Y y A	Siguen visualmente la tarea Expresan proposiciones que indican preocupación por realizar correctamente la tarea
Disposición del grupo (DP)	Los miembros del equipo toman turnos al leer	El equipo toma turnos al leer y al hablar Se presentan frases que intentan involucrar al resto dele quipo
Tipo de habla	No aplica Se realizan tareas de forma individual sin que se expresen ideas verbalmente	Acumulativa elaborada: Se brinda nueva información que no es discutida peor contribuye a la realización de la tarea
Estrategias generales (ES)	No aplica Únicamente E señala que no entendió el objetivo de la tarea sin que los demás integrantes realicen algún comentario al respecto	Todos los miembros del equipo analizan la tarea
Estrategias específicas	Superestructura: Se presentan algunos elementos del principio, se omite el desarrollo y el final. Nivel de Expresión: Supresión Marcadores: Uso adecuado de marcadores Calificación 3.5	Superestructura: Algunos elementos del principio, se omite el desarrollo y el final se incluye de manera completa. Nivel de Expresión: Supresión Marcadores: Uso adecuado de más de dos marcadores Calificación= 5.0

Tabla 25. Información derivada de los dos momentos de aplicación (pre-post), triada 2

TRIADA 3 (Control)
Kevin (K); Oscar (O) y Theima (T)

CATEGORIA	PRE-PRUEBA	POST-PRUEBA
Interdependencia Positiva (IP)	Se aporta información nueva, en un solo momento de la ejecución de la tarea	No aplica
Responsabilidad y valoración grupal (RV)	No aplica K realiza toda la tarea	Siguen visualmente la tarea
Solidaridad, obligación y ayuda (SOA)		No aplica K realiza toda la tarea
Disposición del grupo (DP)		
Tipo de habla	No aplica Solo se presenta un dialogo	
Estrategias generales (ES)	Intento por indagar acerca del objetivo de la tarea	
Estrategias específicas	Superestructura: Se encuentran todos los elementos del principio, se omite el desarrollo y el final. Nivel de Expresión: Supresión Marcadores: Uso adecuado de marcadores copiados Calificación 3.5	Superestructura: Se encuentran algunos elementos del principio, algunos elementos del desarrollo y del final. Nivel de Expresión: Copia Textual Marcadores: Uso adecuado de más de dos marcadores Calificación 5.0

Tabla 26. Información derivada de los dos momentos de aplicación (pre-post), triada 3

TRIADA 4 (Control)
Mijael (M); Lizbeth (L) y José Luis (J)

CATEGORIA	PRE-PRUEBA	POST-PRUEBA
Interdependencia Positiva (IP)	No aplica M toma la hoja del resumen y comienza la ejecución de la tarea mientras que J y L sólo observan	No aplica M toma la hoja del resumen y comienza la ejecución de la tarea mientras que J y L solo observan
Responsabilidad y valoración grupal (RV)	Se presenta un comentario que va acompañado de una explicación la cual no es aceptable, ni pertinente ni suficiente a la tarea	
Solidaridad, obligación y ayuda (SOA)	Siguen visualmente la tarea	Siguen visualmente la tarea
Disposición del grupo (DP)	No aplica M ejecutó toda la tarea	No aplica
Tipo de habla	No aplica Durante toda la ejecución de la tarea sólo se presentó un diálogo	M realizó toda la tarea , y ningún miembro del equipo realiza comentarios con respecto a la tarea
Estrategias generales (ES)	No aplica	

CATEGORIA	PRE-PRUEBA	POST-PRUEBA
<p>Estrategias específicas</p>	<p>Superestructura: Se encuentran todos los elementos del principio, algunos elementos del desarrollo y el final se incluye de manera completa.</p> <p>Nivel de Expresión: Supresión parafraseada</p> <p>Marcadores: Uso adecuado de más de dos marcadores</p> <p>Calificación 7.0</p>	<p>Superestructura: Se encuentran algunos elementos del principio, algunos elementos del desarrollo y se omite el final</p> <p>Nivel de Expresión: Copia Textual</p> <p>Marcadores: Uso adecuado de marcadores copiados</p> <p>Calificación 2.5</p>

Tabla 27. Información derivada de los dos momentos de aplicación (pre-post), tríaada 4

A continuación se presenta una tabla que tiene como finalidad comparar las ejecuciones obtenidos por las triadas experimentales y las triadas control en el último momento de evaluación (pos-prueba).

Categorías	Triadas experimentales	Triadas control
Interdependencia positiva (IP)	Aportan información nueva y pertinente a la tarea. Repiten la idea establecida por algún compañero.	Una persona realiza la tarea mientras que las otras observan, no hay comentarios al respecto.
Responsabilidad y valoración grupal (RV)	Realizan comentarios sobre lo que se dice, y en algunas ocasiones dan algún tipo de explicación	Siguen visualmente la tarea, no realizan ningún comentario
Solidaridad, obligación y ayuda (SOA)	Siguen visualmente la tarea, expresan proposiciones que indican interés por realizar adecuadamente la tarea	Siguen visualmente la tarea no hay recapitulación de la tarea y no realizan ningún comentario
Disposición del grupo (DP)	Los integrantes del equipo toman turnos al leer y al hablar. Se presentan frases que intentan involucrar al resto del equipo.	Solo un miembro del equipo realiza la tarea
Tipo de habla	En una de las triadas se presentó el habla de tipo exploratoria tanto incipiente como elaborada, pues existieron momentos de confrontación de ideas de manera crítica y apoyadas en argumentos. En otra triada se presentó el tipo de habla acumulativa elaborada, pues se brindó información que aunque no era discutida, contribuía a la adecuada realización de la tarea.	Solo un miembro del equipo realizó la tarea y no se hicieron comentarios al respecto
Estrategias generales (ES)	Realizaron la supervisión y corrección de la tarea tanto en elementos ortográficos como de contenido. Activaron y usaron sus conocimientos previos, mediante el análisis de la tarea. Hacen explícito el objetivo de la tarea.	Solo un miembro del equipo realiza la tarea, no hay planeación de la tarea, ni tampoco análisis de la meta.
Estrategias específicas	Utilizaron la supresión como forma de resumir textos, presentan los elementos de la superestructura.	Realizan una copia textual de algunas partes del cuento, por lo que solo se presentan algunos elementos de la superestructura, principalmente del principio.

Tabla 28. Comparación de las triadas experimentales y controles en la ejecución de la post prueba.

ESTUDIO II

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Estrategias específicas.

Al término de la intervención encontramos que tanto de manera grupal como individual, el mayor número de resúmenes incluyen las tres secciones del cuento con mayor número de elementos que en el estudio I. Esto contribuyó a que se obtuvieran productos congruentes y sin perder la esencia del texto, se observan resúmenes más completos por parte de los participantes del grupo experimental, tanto de manera individual como grupal. Sin embargo, consideramos que los cuentos presentados en la intervención, así como los utilizados como instrumentos de evaluación responden al modelo prototipo de los cuentos y se deberían incluir otros en donde las estructuras que los conforman no sean tan claras, ya que los alumnos en su práctica educativa diaria se enfrentan tanto a cuentos donde las estructuras están explícitas como otros en los que no.

Después de la intervención todos los equipos de trabajo emplean al menos la estrategia de supresión, dicha estrategia es la más frecuentemente utilizada tanto de manera individual como grupal, sin embargo, a diferencia de la supresión utilizada por los alumnos en el estudio I, en este segundo estudio, existe un intento de parafraseo de las ideas subrayadas en el cuento, lo que implica un proceso cognitivo cualitativamente diferente. A pesar de que hubo un menor número de alumnos preestratégicos, creemos que se debe realizar una revisión detallada de la sección del programa correspondiente al *desarrollo de habilidades psicolingüísticas básicas* con la finalidad de proponer experiencias de aprendizaje que impliquen la adaptación de ejercicios, materiales didácticos y distribución de sesiones para alumnos de 4to grado, con el objetivo de que estrategias más sofisticadas como la generalización y construcción puedan aplicarse con mayor frecuencia en la elaboración del resumen.

Al igual que en el estudio I, no se encontró ningún equipo que haya utilizado la estrategia de construcción, pero sí un mayor número de equipos que utilizó la estrategia de generalización.

En las sesiones de intervención no se incluyó ninguna sesión en donde se entrenara a los alumnos en la elaboración del resumen de un cuento, por tanto suponemos que debido a ello algunos alumnos cometieron el error de incluir en su resumen descripciones detalladas del personaje, que corresponde a la sección de composición de un cuento. Teniendo en cuenta este dato, hemos trabajado en las sesiones que integran el "Laberinto literario" y hemos diseñado una sesión en donde enseñamos a los alumnos a escribir un resumen de un cuento, con la finalidad de hacer explícito el uso de las macroestrategias que aprendieron en el "Laberinto de habilidades Psicolingüísticas básicas" en el resumen de un cuento.

En relación al uso de marcadores lingüísticos, proponemos analizar los criterios de evaluación en donde se considere no sólo el número de marcadores empleados sino sus características, ya que aunque no se encontraron diferencias estadísticamente significativas después de la intervención, el análisis cualitativo nos llevo a encontrar diferencias en el uso de distintos marcadores que resultan importantes en el proceso de comprensión. Una observación interesante es que en un principio los alumnos enlazaban proposiciones casi exclusivamente con palabras como "y" y "pero", mientras que al término de la intervención utilizaron palabras que denotaban relaciones causales (entonces) y temporales (finalmente, primero, después, luego).

Estrategias Generales y Trabajo en Equipo.

Con relación al grupo experimental, después de la intervención, el trabajo en equipo presento diferencias respecto al primer momento de evaluación. Existe un intento de emplear el lenguaje como un medio para construir ideas conjuntamente, en el caso de los alumnos que desde un principio empleaban el lenguaje, es interesante observar que después de la intervención son capaces de expresar ideas apoyándolas en razones. Los miembros del equipo aportan información pertinente a la tarea ya sea repitiendo lo que se dijo en el grupo o añadiendo nueva información, los alumnos toman turnos al hablar, escribir y leer, existe un intento de involucrar a todos los miembros del equipo en la realización adecuada de la tarea.

Al analizar el habla empleada entre los miembros del equipo y revisando diversas investigaciones que pretenden identificar la orientación discursiva del grupo, encontramos que el uso del habla exploratoria depende de los dominios de la tarea, la discusión se propicia más fácilmente en tareas donde existe una respuesta correcta. No se encontraron cambios cualitativamente significativos en los equipos que no recibieron la intervención, una sola persona tanto en la pre-prueba como en la post-prueba se dispuso a realizar la tarea.

En cuanto al uso de *estrategias generales*, al término de la intervención los alumnos intentan analizar la tarea antes de iniciarla, supervisan la tarea, no solo en cuestiones ortográficas sino poniendo atención al contenido de la misma. Sin embargo, las demás estrategias que implican solucionar una tarea no se manifestaron de manera explícita, es decir, los alumnos emplearon estrategias específicas de la tarea a realizar pero no expresaron cuáles estrategias iban a utilizar, creemos que se necesita enfatizar el empleo las estrategias generales en diversas actividades, ya que pese a que fueron promovidas y desarrolladas en la primera parte del programa, los alumnos no las retomaron posteriormente.

Parte importante del programa CACSC es el énfasis que se hace por lograr desarrollar las habilidades de colaboración y el uso funcional de la lengua en la solución de tareas en diversos dominios. El análisis de las videograbaciones a las triadas focales tanto del grupo experimental como del control en la post-prueba brindan datos cualitativos muy interesantes al respecto, que revelan que el grupo experimental posee estrategias para abordar la tarea, utiliza mayormente el lenguaje y que gracias a ello, su ejecución en la prueba es mucho mejor. Lo anterior da cuenta de que el entrenamiento que los alumnos recibieron a lo largo de toda la intervención, tuvo un gran alcance, repercutiendo el fortalecimiento de estrategias de comprensión de textos, solución de problemas y trabajo en equipo.

Este estudio indica que la implantación del programa "Comunidades de aprendizaje para la construcción social del conocimiento (CACSC)", tuvo alcances significativos tanto cuantitativamente como cualitativamente. Sin embargo, se podrían obtener mejores resultados si existe una mayor participación de cada uno de los elementos que conforman las comunidades de aprendizaje, especialmente los maestros ya que son los principales formadores educativos. En este sentido es indispensable que conozcan y se percaten de las habilidades y estrategias que el programa promueve para que puedan aplicarlas en el salón de clases y de esta forma enriquecer al programa con ideas de su práctica docente.

DISCUSIÓN GENERAL

A partir de esta investigación y retomando otros estudios de carácter nacional e internacional encontramos que alumnos mexicanos de 4º grado de primaria disponen de pocas estrategias de comprensión y elaboración de la información al enfrentarse a diversos textos, específicamente cuentos. Esto conlleva a que los alumnos no puedan organizar adecuadamente el contenido de los cuentos en sus fundamentos estructurales (principio, desarrollo, fin) así como tampoco al empleo de macroestrategias (supresión, generalización y construcción) que les permitan construir una representación situacional del texto. La carencia de estos aspectos da como resultado que los alumnos muestren dificultades en presentar de forma lógica y clara las ideas de los textos.

Esta situación no sólo es de trascendencia en el ámbito educativo formal, sino también en la formación cultural de un país. El cuento es el género literario al que más frecuentemente nos enfrentamos los individuos y si no se poseen los repertorios fundamentales para comprender este tipo de textos, probablemente se abandone la lectura o se vea en ella una habilidad de poco interés. En el caso de los cuentos esto es especialmente alarmante ya que este género literario tienen como intención principal entretener al lector, es el primer acercamiento a la lectura y es donde se puede favorecer de manera importante el gusto por esta actividad. Además el contar con estrategias que propicien comprender un género literario como el cuento, contribuirá a la adquisición de estrategias para enfrentar textos cuya organización estructural es más compleja como los textos científicos y expositivos.

El trabajar en equipo es una actividad que no tiene valor por sí misma, si los individuos no aprendemos mediante el empleo de una serie de habilidades y estrategias a participar eficientemente en un equipo de trabajo, difícilmente se obtendrán los beneficios de un trabajo conjunto donde se articulen las ideas de los miembros del grupo. Esta investigación en su primer estudio refleja esta problemática, alumnos de 4º grado poseen sólo algunas estrategias rudimentarias para colaborar ante una tarea ejecutada grupalmente, lo común es que el producto final sea el resultado de trabajos individuales o un solo trabajo individual.

La carencia de estas estrategias tiene repercusiones a largo plazo y en diversos ámbitos. Muchas decisiones políticas, económicas y sociales nacionales e internacionales fracasan porque pese a que se reúne un conjunto de personas en un congreso, comité o asamblea para buscar propuestas que ayuden a solucionar una problemática, las decisiones finales dejan inconformes a muchos participantes ya que las propuestas son expresadas de manera radical y conveniente a cada subgrupo más no al bienestar común.

Es conveniente señalar que la propuesta de categorías presentada en esta investigación para dar cuenta del aprendizaje cooperativo presenta limitaciones, ya que si bien permite explicar los procesos de interacción ante una tarea específica como la comprensión de textos se debe analizar sus alcances explicativos en otros contextos.

Por otro lado las pocas estrategias con las que cuentan alumnos de 4º grado para trabajar en equipo y para comprender textos como los literarios, representa una incongruencia entre lo sustentado en planes y programas de estudio y lo que se obtiene como resultado de la práctica educativa. Los planes y programas incluyen objetivos tan generales que en las experiencias educativas se pierden los eslabones intermedios para su cumplimiento. Desde los primeros años de educación básica la comprensión y el trabajo en equipo se plantean como objetivos fundamentales, que los alumnos año tras año adquieran más estrategias en estas áreas. Sin embargo es necesario enriquecer la práctica educativa con objetivos intermedios y métodos específicos que correspondan a los procesos psicolingüísticos, cognitivos, sociales y afectivos que sustentan habilidades tan complejas como la comprensión de textos y el trabajo en equipo.

Ante este panorama, la evaluación de la propuesta educativa CACSC resultó favorable, mediante esta innovación educativa los alumnos aprendieron a trabajar en equipo mediante el uso de una serie de consejos para intercambiar ideas. Al término del programa los alumnos contaron con un mayor número de estrategias que implicaron un trabajo en equipo tales como, participación, atención a la tarea, ofrecer explicaciones y tratar de involucrar al resto del equipo. En esta etapa del programa emplearon estrategias que les permitieron analizar los problemas, aplicar soluciones así

como monitorear el éxito o fracaso en la tarea.

Después, conjuntamente con estas estrategias los alumnos se fueron apropiando de habilidades para elaborar la información lo cual les permitió el recuerdo de las ideas más importantes del texto revisado. Como última parte del programa e integrando las habilidades y estrategias aprendidas, los alumnos aplicaron estrategias específicas para enfrentarse a un texto determinado como el cuento.

Al término del programa los alumnos fueron capaces de emplear algunas estrategias aprendidas, por ejemplo, suprimieron información redundante y organizaron sus ideas según la estructura de los cuentos. Estos resultados señalan que, siendo congruentes con los objetivos propuestos por la Secretaría de Educación Pública, los alumnos se ven beneficiados de un programa integral que desarrolla habilidades y estrategias psicolingüísticas, cognitivas, sociales y afectivas.

Para la implantación del programa CACSC fue necesario realizar un análisis teórico y metodológico sobre los procesos complejos que se pretendió que los alumnos alcanzan. Cada objetivo y actividad propuesta está sustentada en trabajos y modelos como el de Van Dijk y Kintsch en el área de comprensión y Mercer en cuanto al trabajo colaborativo.

Pese a que se obtuvieron resultados favorables, creemos que se tendrían mayores alcances con la participación significativa de los docentes, concibiéndolos como agentes educativos que no sólo enriquecen el programa con su práctica y conocimiento docente, sino brindan sustentabilidad al proyecto mediante la aplicación de lo propuesto por el programa en los salones de clases. Para que esto suceda es necesario el trabajo cercano con los profesores, ya que los beneficios derivados del programa dependen en gran parte de las estrategias de intervención que se empleen, bajo el enfoque socioconstructivo el maestro tiene la función de ayudar a los alumnos, mediante cuestionamientos mediados que lleven a los alumnos a la construcción y reconstrucción del conocimiento, por lo cual, si el equipo de investigación a cargo del programa no se cerciora de que el docente conozca la importancia de las estrategias de intervención y la forma de aplicarlas en sus clases regulares, los alcances del programa CACSC serán disminuidos.

Otro de los aspectos que podría favorecer los resultados derivados de esta investigación, es la implantación del programa en los tres primeros años de educación básica, ya que adecuando los objetivos específicos y las experiencias de aprendizaje se podría empezar a desarrollar las estrategias y habilidades propuestas en el programa.

REFERENCIAS.

1. Baquero, R. (1996). Vigotsky y el aprendizaje escolar. Buenos Aires, Argentina: Alque.
2. Bronckart, J.P. (1980). Teorías del lenguaje. Barcelona, España. Biblioteca de Psicología, Editorial Herder.
3. Brown, A. Day, J. Jones, R. (1989). The development of plans for summarizing texts en Child Development, 54, 968-979.
4. Bruner, J. (1984). Acción, pensamiento y lenguaje. Madrid, España: Alianza.
5. Bruner, J. (1986). El habla del niño. Barcelona, España: Paidós.
6. Brown, A. (1987). Metacognition, executive control, self- regulation an other more mysterious mechanisms. En F.E. Wienert y R.H. Kluwe (Eds), Metacognition, Motivation and Understanding. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
7. Cole, M. (1999). Psicología Cultural. Londres, Inglaterra: Belknap Harvard.
8. Coll, C. y Edwards, D. (Coords), (1996). Teaching, learning and Classroom discourse, Madrid, España: Infancia y Aprendizaje.
9. Cooper, J. (1993). Literacy helping children construct meaning. Boston, EUA: Houghton Mifflin.

10. Craig, G. (1997). Desarrollo Psicológico. D.F., México: Mc Graw Hill.
11. Dawes, L., Mercer, N. y Wegerif, R. (2000). Thinking together... A programme of activities for developing thinking skills at KS2. Inglaterra: Questions Publishing Company.
12. Díaz- Barriga, F. y Hernández, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. D.F, México: Mc. Graw Hill.
13. Edwards D. y Mercer N. (1987). El conocimiento compartido, el desarrollo de la comprensión en el aula. Barcelona, España: Temas de educación Paidós.
14. Gárate, M. (1994). La comprensión de cuentos en los niños. Un enfoque cognitivo y sociocultural. Madrid, España: Siglo XXI Editores.
15. García, J. Martín, J. Luque, J. Santamaría, C. (1995). Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos. Madrid, España: Siglo XXI Editores.
16. Garton, A. F. (1994). Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición. Barcelona, España: Paidós.
17. Hernández, G. (1998). Paradigmas en psicología de la educación. Buenos Aires, Argentina: Paidós Ecuador.
18. Jonhson, D. (1991) El aprendizaje cooperativo en el aula. Buenos Aires, Argentina: Paidós Educador.
19. Levin, J. (1972). When is a picture worth a thousand words? En Imagery and Learning, Wisconsin Research and Development Center for Cognitive Learning.

20. Mead, G. (1934). Mind, self and society: From the stand point of a social behaviorist, Chicago: University of Chicago.
21. Moll, L. (1990). Vigotsky and Education: Instructional implications and applications of socio-historical psychology. Cambridge: Cambridge University Press.
22. Mercer, N. (1997). La construcción guiada del conocimiento: El habla de profesores y alumnos. Barcelona, España: Paidós Ibérica.
23. Mercer, N. Wegerif, R. (1999). Children's talk and the development of reasoning in the classroom. British Educational Research Journal. Feb 99, (25), pp. 95-112.
24. Ovejero, A. (1990). Psicología Social de la Educación. Barcelona, España: Herder.
25. PISA (2001). Estadísticas en www.pisa.oecd.org.
26. Pozo, J. (1989). Teorías cognitivas del aprendizaje. Madrid, España: Morata.
27. Rogoff, B. (1993). Aprendices del pensamiento. Barcelona, España: Paidós.
28. Rojas Drummond, S. Peña, L. Peón, M. Rizo, M. Alatorre, J. (1992). Estrategias autorregulatorias para la comprensión de textos: su desarrollo y promoción en el contexto escolar en Revista latina de pensamiento y lenguaje. 1, 1.

29. Rojas Drummond, S. Hernández, G. Vélez, M. Villagrán G. (1998). Cooperative learning and the appropriation of procedural knowledge by primary school children en Learning and Instruction, (8) pp. 37-61.
30. Rojas Drummond, S. Gómez, L. Peón, M. (1999). El desarrollo de macroestructuras en niños de primaria en Estudios de Lingüística Aplicada, (29), pp.15- 31.
31. Rojas Drummond, S. (1999). Creando comunidades de aprendizaje en escuelas primarias en México: Una perspectiva sociocultural. Educación, revista de educación, Gobierno del estado de Guadalajara Abril-Junio 1999, pp.29-40.
32. Rojas Drummond, S. Fernández, J. Vélez, M. (2000). Habla exploratoria, razonamiento conjunto y solución de problemas en niños de primaria en La Psicología social en México. ITESO, AMEPSO, UNAM. Vol. III.
33. Rojas Drummond, S. Mercer, N. Dabrowsky, E. (2001). Collaboration, scaffolding and the promotion of problem solving strategies in Mexican pre-schoolers en European Journal of Psychology of Education, (XVI), (29), pp.179-196.
34. Romero, J. González, M. (2001). Prácticas de comprensión lectora: Estrategias para el aprendizaje. Madrid, España: Alianza Editorial.
35. Rondhal, J. A. (1990). La interacción adulto-niño y la construcción del lenguaje. Mexico: Trillas.
36. Secretaría de Educación Pública (2000). Programas de estudio de Español. Educación Primaria. D.F., México: SEP.

37. Scardamalia, M. Bereiter, C. (1986). "Writing". En R.F. Dillon y R.J. Sternberg (Eds), Cognition and Instruction. Orlando, Florida: Academic Press.
38. Van Dijk, T.A. (1978). La ciencia del texto. Barcelona, España: Paidós Comunicación.
39. Van Dijk, T.A. (1993). Texto y contexto, semántica y pragmática del discurso. D.F., México: Rei-México.
40. Van Dijk, T.A. Kinsh, W. (1983). Strategies of discourse comprehension. New York, EUA: Academic Press.
41. Vigotsky, L. (1979). El desarrollo de los procesos psíquicos superiores. Barcelona, España: Critica, Grijalvo.
42. Vigotsky, L. (1981). Pensamiento y lenguaje, España: Ediciones Quinto Sol.
43. Vigotsky, L. (1996). Cap. IV: Internalización de las funciones psicológicas superiores. Barcelona, España: Grijalbo.
44. Wertsch, J. (1988). Vigotsky y la formación social de la mente. Barcelona, España: Paidós.
45. Wertsch, J. y Ramírez J. (1994). Literacy and other forms of mediated action. Madrid, España: Fundación Infancia y Aprendizaje.

EL OSO GOLOSO

Había una vez un enorme oso que le encantaba la miel, tenía la cabeza grande, ojos oscuros, patas enormes y su pelaje era negro y brillante. El oso vivía en un bosque donde había enormes árboles. Los árboles eran tan grandes que no dejaban ver el cielo. Un día en la mañana mientras el oso caminaba por el bosque, olfateó un olor muy agradable. El olor era inconfundible, era miel. Sin pensarlo se fue corriendo hacia el árbol de donde venía tan delicioso aroma. Al llegar al árbol recargó las patas y ayudándose con sus garras fue apoyando las patas rama por rama donde se encontraba la miel.

Después, el oso metió la cabeza al panal e intentó chupar la miel. Pero no lo consiguió porque algo sucedió que le hizo sentir un dolor muy intenso. Cuando el oso sacó la cara la tenía tan hinchada que hasta los ojos se le cerraron por completo.

Primero el oso trató de bajar poco a poco por las ramas, pero le dio mucho miedo. Después se le ocurrió tirar hojas al suelo y después brincar, pero no pudo alcanzar las hojas.

Al ver que no podía bajarse del árbol, le gritó a su amiga el águila y le pidió que lo ayudara. Pero por más que el águila trató de levantarlo, no lo consiguió. Entonces le gritó al halcón, pero tampoco pudo ayudarlo.

El oso estaba tan desesperado que empezó a moverse de una rama a otra hasta que una rama se rompió y de repente el oso se vio en el suelo. Con mucho trabajo se levantó y trató de dirigirse a su casa, pero no pudo llegar sino hasta la madrugada.

CUESTIONARIO

Nombre _____

Grado _____ Grupo _____ Fecha _____

1. ¿Quién es el personaje principal del cuento?

2. ¿En dónde se lleva a cabo el cuento?

3. ¿Qué hizo el oso para llegar hasta la miel?

4. ¿Por qué se le hinchó la cara al oso?

5. ¿De qué formas trató el oso de bajar del árbol y que resultados obtuvo de sus intentos?

6. ¿Después de que sus amigos no pudieron ayudarlo, que le pasó al oso?

7. Al final del cuento, ¿por qué el oso no pudo llegar a su casa sino hasta la madrugada?

8. ¿Qué crees que nos enseña este cuento?

EL ZORRO GLOTÓN

Había una vez un zorro comelón que tenía la piel café, con orejas anchas, garras filosas y patas grandes. Un día, el zorro iba caminando por un bosque muy verde, lleno de hermosas y perfumadas flores, bellísimas plantas y enormes árboles. Al pasar por un árbol, el zorro olfateó un aroma muy agradable; era una gran cesta de comida que unos granjeros habían dejado en el hueco del árbol. Haciéndose tan pequeño como pudo, pasó primero sus patas delanteras, luego su hocico y por último sus patas traseras por el estrecho agujero, para comerse el rico banquete sin que nadie lo viera.

El zorro comió y comió... y comió todavía más. Pero cuando terminó todo y quiso salir del árbol, no pudo.

Para salir trató de sacar las piernas pero se le atoró la panza, luego trató de sacar la cabeza y los brazos y se le volvió a atorar la panza. Después mordió y mordió el tronco pero sólo consiguió que se le cayera un diente.

Al ver que no podía hacer el hueco más grande, pidió ayuda al Señor ratón. Le gritó pero por más que el ratón lo jaló, no pudo sacarlo. Entonces, le llamó al Señor conejo y a pesar de que este lo jaló con todas sus fuerzas, tampoco pudo sacarlo.

Finalmente, llegaron los granjeros hambrientos en busca de comida y encontraron al zorro adentro del árbol. Al verlo, los granjeros se molestaron y trataron de sacarlo pero el zorro quedó atorado. El zorro no pudo salir del hueco del árbol sino hasta varios días después.

CUESTIONARIO

Nombre _____

Grado _____ Grupo _____ Fecha _____

1. ¿Quién es el personaje principal del cuento?

2. ¿En dónde se lleva a cabo el cuento?

3. ¿Qué hizo el zorro para llegar a la cesta de comida?

4. ¿Por qué después de comer ya no pudo salir el zorro del árbol?

5. ¿De qué formas trató el zorro de salir del árbol y que resultados obtuvo de sus intentos?

6. ¿Qué paso cuando los granjeros llegaron?

7. Al final del cuento, ¿por qué el zorro no pudo salir del árbol sino hasta varios días después?

8. ¿Qué crees que nos enseña este cuento?

El oso goloso (pre y post-pruebas: texto narrativo para alumnos de cuarto grado)

Clave	Elementos	Respuestas	Criterio	Puntos
PRIN	Personaje	Un oso, un oso goloso	Personaje y los dos problemas	2
	Problema 1	El oso no podía obtener la miel	Personaje y un problema	1.5
	Problema 2	El oso no podía bajar del árbol	Personaje y un problema sugerido	1
DES	Dos intentos de solución y sus problemas	*El oso subió al árbol y metió la cabeza al panal para chupar la miel	Personaje	.5
		*El oso intentó bajar del árbol por sus propios medios	Dos intentos de solución y sus problemas	2
		*El oso pidió ayuda a otros	Un intento de solución	1
FIN	Final	El oso cayó del árbol al romperse la rama en la que estaba, y no pudo llegar hasta la madrugada.	Un intento sugerido	.5
			Se explica en que acaba el cuento y/o infiere su explicación	2
			Intenta describir el final pero no logra inferir el final de forma completa	1
NE	Nivel de expresión	Nivel de expresión máximo mostrado a lo largo de las tres frases utilizadas en narración	Se omite el final	0
			Redacción resumida utilizando propias palabras a un nivel de abstracción que va más allá del texto sin perder esencia (Integración y Generalización)	3
			Generalización que puede llegar a la construcción	2.5
			Redacción resumida utilizando casi las mismas palabras lo que provoca rupturas en la coherencia local	2
			Redacción parafraseada sin perder la esencia del autor	1.5
			Copiar o escribir las mismas palabras, incluyendo detalles	1
			Redacción textual	.5
Redacción ilógica	0			
MAR LOG	Marcadores lógicos	Había una vez, primero, entonces, después, finalmente	Uso de marcadores lógicos con la función de enlazar y emmarcar el discurso	1
			Uso de marcadores repetidos o copiados	.5
			No los utiliza o lo hace de manera inapropiada	0

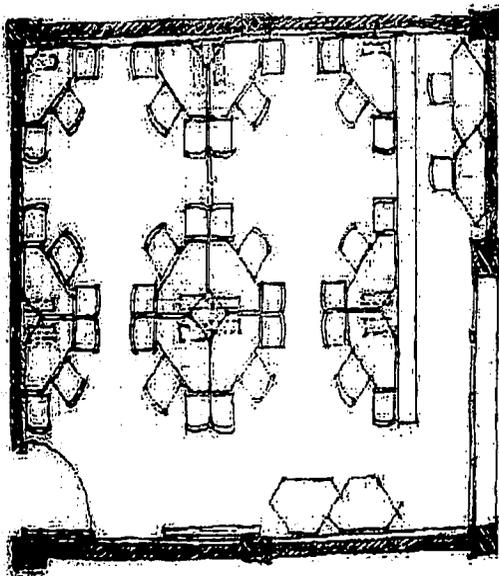
El zorro glotón (pre y post-pruebas: texto narrativo para alumnos de cuarto grado)

Clave	Elementos	Respuestas	Criterio	Puntos
PRIN	Personaje	Un zorro, un zorro glotón	Personaje y problema	2
	Problema	El zorro comió dentro de un árbol y después no pudo salir	Personaje y el problema sugerido	1.5
DES	Dos intentos de solución y sus problemas	*El zorro intento salir del árbol por sus propios medios *El zorro pidió ayuda a otros	Un elemento	1
			Ningún elemento	0
			Secuencia completa y lógica respetando el contenido, sin rupturas	2
			Secuencia completa y lógica respetando el contenido pero con rupturas	1
FIN	Final	El zorro no salió del árbol hasta varios días después	Secuencia incompleta	.5
			La secuencia no es lógica	0
			Se explicita en que acaba el cuento y/o infiere su explicación	2
NE	Nivel de expresión	Nivel de expresión máximo mostrado a lo largo de las tres frases utilizadas en narración	Intenta describir el final pero no logra inferir el final de forma completa	1
			Se omite el final	0
			Redacción resumida utilizando propias palabras a un nivel de abstracción que va más allá del texto sin perder esencia (Integración y Generalización)	3
			Generalización que puede llegar a la construcción	2.5
			Redacción resumida utilizando casi las mismas palabras lo que provoca rupturas en la coherencia local	2
			Redacción parafraseada sin perder la esencia del autor	1.5
			Copiar o escribir las mismas palabras, incluyendo detalles	1
MAR LOG	Marcadores lógicos	Habla una vez, primero, entonces, después, finalmente	Redacción textual	.5
			Redacción ilógica	0
			Uso de marcadores lógicos con la función de enlazar y enmarcar el discurso	1
			Uso de marcadores repetidos o copiados	.5
			No los utiliza o lo hace de manera inapropiada	0



ESCENARIO

Anexo 3



TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

LABERINTO

Habilidades Psicolingüísticas Básicas

MISIÓN

Los aventureros salen de la cueva y se encuentran en un desierto con colinas de arena, bajando por una de ellas resbalan y se encuentran en una construcción que parece un "espacio ceremonial", ahí encuentran piedras de formas raras con escrituras que parecen hablar del antiguo Dorquidim. Su misión es rescatar la herencia de los antiguos pobladores.

METAS

- ❖ Reflexionar sobre los diferentes géneros discursivos
- ❖ Utilizar los conocimientos sobre géneros discursivos para resolver diferentes problemas que implican el uso de los textos.

MATERIALES

- Portadores de texto: Enciclopedias, cuentos, libros de poesía, recetas, periódicos, anuncios, atlas etc.
- Hoja de Rally para cada equipo.

ACTIVIDADES

- 1.- Presentación del laberinto, Introducción al mundo mágico.
 - 2.- Introducción a la misión. Conociendo los portadores de texto
 - 3.- Sentar a los niños en un círculo en un tapete, en el mostrador se encontrarán libros de consulta, cuentos, periódicos, cartas, atlas etc.
 - 4.- El conductor tomara un portador de texto lo mostrara a los niños y les preguntara:
 - ¿Qué tipo de contenido creen que tenga este libro?
 - ¿Cuál es el título?
 - ¿Por qué el nombre de esta persona aparece aquí?
 - ¿Quién será _____ (autor o editorial)?
 - ¿Para qué _____ escribió este texto?
 - 5.- Leer un fragmento del texto y explorar con los niños:
 - ¿Dónde pudo aparecer.... (leer un fragmento de un portador)?
 - ¿De qué trató este fragmento? etc.
- Esta rutina se repite con los diferentes portadores de texto.
- 6.- **Rally del libro.** El facilitador explica en que consiste el rally. Rescata la importancia de la cooperación en el equipo, se rotaman las reglas base. Se les invita a repartirse roles: el secretario, el buscador de información, el auxiliar.
 - 7.- El conductor enumera una serie de reglas para la búsqueda de información: no se pueden tener mas de 2 libros en la mesa, no se vale arrebatarse los libros, ni empujarse al momento de tomar los libros, y el tiempo limite para resolver el rally (dar el tiempo que reste menos 10 minutos, para cerrar la sesión).
 - 8.- La hoja de rally contendrá 6 preguntas, que impliquen el uso de 6 portadores de texto diferentes.
 - 9.- El facilitador revisa el protocolo del rally de los equipos que vayan terminando, y declara un equipo ganador.
 - 10.- El facilitador concluye la sesión invitando a los niños a reflexionar con preguntas como:
 - ¿Qué vimos este día?
 - ¿Cómo lo resolvieron?
 - ¿Para que les sirvió?
 - 11.- Escribirle a Istari lo que aprendieron ese día.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

LABERINTO

Habilidades Psicolingüísticas Básicas

MISIÓN

Istari está muy interesado en conocer los textos que están en su biblioteca, pero hay un inconveniente, a los alebrijes les gustaría destruir todos los libros. ¿Le podrían escribir a Istari, en poquitas palabras, de lo que tratan los textos que leyeron y así evitar que los alebrijes le roben la información?

METAS

- Que los niños experimenten la importancia de sintetizar un texto para comprender y aprender la información contenida en un texto.
- Supresión de material trivial o conocido.

MATERIALES

- 3 párrafos de textos para modelar. Texto 1 (Pez), Texto 2 (Campesinos), Texto 3 (Dilatación).
- 4 párrafos para ejercitar: Texto 1 (amigos y aliados), Texto 2 (aves), Texto 3 (animales salvajes), Texto 4 (herramientas) (ver anexo).

ACTIVIDADES

- 1.- El facilitador plantea a los niños una misión.
- 2.- Después de presentarles la misión, el facilitador les plantea la interrogante de **¿cómo podrían escribir en pocas palabras? ¿Qué se podría hacer?, guía la reflexión hacia suprimir lo que ya se sabe, modelando con un ejemplo de forma oral como: La leche es blanca, la nieve fría, me pongo los zapatos en los pies, etc.**
- 3.- Trabajar tres ejemplos modelando lo que hacemos. Textos para modelar supresión.
 - Texto 1 (Pez)
 - Texto 2 (Campesinos)
 - Texto 3 (Dilatación)
4. - A través de aprendizaje cooperativo se suprime material trivial en 4 párrafos. Subrayar la idea principal de cada párrafo, para no tener que platicarle todo el texto a Istari. Textos para ejercitar:
 - Texto 1 (amigos y aliados)
 - Texto 2 (aves)
 - Texto 3 (animales salvajes)
 - Texto 4 (herramientas)
5. - Verificar la precisión y claridad de la idea principal, para esto se les entregaran un sobre con la idea principal correcta en un rompecabezas (referente y lo que se dice de él), resaltando la importancia de que la idea principal tenga estos dos componentes.
6. - El facilitador da retroalimentación en en equipos.
- 7.- El facilitador concluye la sesión invitando a los niños a reflexionar con preguntas como:
 - ¿Qué vimos esta día?
 - ¿Cómo lo resolvieron?
 - ¿Para qué les sirve?
- 8.- Escribirle a Istari lo que aprendieron en esta sesión.

Anexo 4

EQUIPO _____

GRUPO _____

FECHA _____

INSTRUCCIONES: SUBRAYEN LA IDEA PRINCIPAL

• Texto 1 "Changos"

Cuando un chango quiere hacer amigos busca a otro; se le acerca y comienza a arreglarle el pelo, le quita los bichos, le saca la mugre y lo limpia. Con esas conductas el chango gana mucho, por que si tiene éxito, el otro mono responderá igual y le ayudará a limpiarse, pero lo mejor de todo es que se harán muy buenos amigos, y si en los siguientes días alguno de ellos se encuentra en peligro, el otro correrá a ayudarlo, cosa que no sucedería si no se hubieran aicalado mutuamente. Los monos ganan mucho limpiándose unos a otros, pues aparte de estar más aseados ganan amigos y aliados.

• Texto 2 "Aves"

Muchas aves canoras no cantan correctamente en tanto no aprendan de sus padres la manera de hacerlo. Tampoco los cachorros de los tigres descubren los secretos para cazar por su cuenta, sino que permanecen con la madre 18 meses, durante los cuales la observan cazar y perfeccionan su propia técnica antes de empezar a valerse por sí mismos. Con esto se demuestra que los animales no nacen sabiéndolo todo, sino que aprenden de sus progenitores.

• Texto 3 "Animales salvajes"

Entre los animales salvajes existen muchas madres tiernas y preocupadas por sus crías. Cuando los huevos de los cocodrilos hembras abren en la orilla del río, las madres recogen a las crías con increíble ternura y las transportan entre sus enormes mandíbulas a un lugar protegido de los depredadores. Así también un cisne mudo no hace honor a su nombre cuando defiende a uno de sus polluelos. Si un enemigo acecha, la enorme ave le da un golpe tan fuerte con el ala que rompería el brazo de una persona.

• Texto 4 "herramientas"

Muchos piensan que el hombre es el único ser vivo que usa herramientas para facilitar el trabajo, pero se ha observado que el buitre egipcio toma en su pico una gran piedra y la arroja repetidas veces para romper el grueso cascarrón del huevo de avestruz y comérselo. Se ha visto también a caballos que se rascan con palos zonas de la espalda de otro modo inaccesibles, y chimpancés que usan ramitas como anzuelos para "pescar" termitas. Además, el chimpancé suele debastar la rama antes de emplearla. Los animales no sólo utilizan herramientas, sino que también las fabrican a su propio modo...rudimentario, pero muy eficaz.

• Texto 5 "Antártida"

Fuera de los científicos más intrépidos, no hay humanos que vivan en la Antártida, el continente más frío y con más vientos del mundo. Ahí la temperatura sube arriba de 0 grados Centígrados sólo 20 días al año, y en ocasiones ha llegado a descender hasta los -89 C. Por otra parte, los constantes vientos hacen la vida aún más difícil; en algunas regiones de la Antártida los vientos soplan a una velocidad promedio de 70 Kilómetros por hora durante meses enteros.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

M. Peón

LABERINTO

Habilidades Psicolingüísticas Básicas

MISIÓN

Ayudar a Ístari a generalizar la información.

METAS

- ❖ Que los niños experimenten la importancia de resumir textos para comprender y aprender la información contenida en ellos.
- ❖ Que los niños experimenten la importancia de la generalización de la información. Encontrar los elementos comunes que vinculan a una secuencia de oraciones.

MATERIALES

- Dos párrafos para modelar. Texto 1 y Texto 2
- Cinco párrafos para resolver. Texto 1, Texto 2, Texto 3, Texto 4 y Texto 5.
- Dos láminas: frutas y herramientas.

ACTIVIDADES

- 1.- Al llegar los niños, el facilitador les comenta que van a seguir ayudándole a Ístari diciéndole una información con pocas palabras, de manera que pueda ser memorizada.
 - 2.- Se jugarán dos juegos semánticos: frutas y herramientas. Estos juegos los conducirá el facilitador apoyándose en las láminas correspondientes, de modo que los niños categoricen de acuerdo a las características de los elementos que se les presenten.
 - 3.- Se jugará un juego de esquemas, explicándoles a los niños la forma en que podemos inferir por medio de éstos a través de la vinculación de los conceptos de varios campos semánticos, por ejemplo, ir a un restaurant, lavar ropa, preparar el desayuno, salir de vacaciones, etc. Este juego se realizará de manera oral.
 - 4.- Se modelará el uso de la estrategia de generalización con los textos para modelar 1 y 2. Cabe mencionar que el modelamiento se hará explicando en ambos párrafos la forma en que varias oraciones vinculadas se pueden generalizar en una oración clara, precisa y concisa al encontrar el elemento que las relaciona.
- Al modelar, es muy importante que el facilitador promueva la interacción para construir conjuntamente la esencia de los párrafos para que a través de las experiencias interpersonales construyan el conocimiento socialmente, de modo que opere el aprendizaje cooperativo guiando a los niños en cuatro habilidades estratégicas: formular preguntas, clarificar, predecir y resumir.
- 5.- Los niños realizarán cinco ejercicios de generalización. A través de aprendizaje cooperativo, utilizando los textos para ejercitar del 1 al 5.
 - 6.- El facilitador retroalimentará a cada uno de los equipos.
 - 7.- Los niños resolverán un crucigrama, tomando como base las respuestas de los textos para ejercitar.
 - 8.- El facilitador retroalimentará a los equipos sobre la resolución del crucigrama
 - 9.- El facilitador concluye la sesión invitando a los niños a reflexionar con preguntas como: ¿qué vimos este día?, ¿cómo lo resolvieron?, ¿para qué les sirvió?
 - 10.- Escribirle a Ístari en la computadora lo que aprendieron ese día.

Anexo 4

Alumnos _____

Grupo _____

Fecha _____

ESCRIBE EN LA RAYA UNA ORACIÓN QUE RESUMA A TODO EL PÁRRAFO.

Texto 1.

Muchas aves canoras no cantan correctamente en tanto no aprendan de sus padres la manera de hacerlo. Tampoco los cachorros de los tigres descubren los secretos para cazar por su cuenta, sino que permanecen con la madre 18 meses, durante los cuales la observan cazar y perfeccionan su propia técnica antes de empezar a valerse por sí mismos.

Texto 2.

En los países que son frecuentes los temblores, como Italia, China y Perú se suele atribuir poderes sobrenaturales a los animales para pronosticar terremotos; hay anécdotas muy interesantes que relatan como momentos antes de producirse un terremoto ha habido perros que aúllan a coro, burros que rebuonan, animales de corral que tratan de escapar del encierro, ratas que trepan a los postes de telégrafo y lombrices que salen del suelo en masa. En Japón los científicos han mostrado que el pez bagre puede percibir aumentos de la electricidad estática y predecir el 85 por ciento de los terremotos.

Texto 3.

Los conejos cola blanca tienen hasta 30 crías en un año. El topillo agreste de América produce hasta nueve crías a la vez y puede tener 17 camadas en una temporada. El lemming noruego produce camadas de cinco a ocho individuos cada tres o cuatro semanas. Así, en teoría, una pareja de estos animales podría tener millones de descendientes directos en poco tiempo. La razón por la cual ninguno ha hecho esto es porque las serpientes, las comadrejas, las lechuzas, los halcones y los zorros se alimentan de ellos. Además, cuando existe una sobrepoblación de conejos, topillos o lemmings la alimentación escasea o la falta de espacio provoca peleas entre ellos, lo que impide su reproducción.

Texto 4.

Algunas aves fingen tener un ala rota para librarse de un depredador. Un mejor actor es la zarigüeya de América del Norte, quien puede hacerse la muerta durante el tiempo que sea necesario para no ser atacada. El engaño en otros puede ser más sutil, como es el caso de algunos perros que fingen estar heridos o tristes para atraer la atención de sus dueños, o los chimpancés y papiones, que pueden disimular que no pasa nada mientras roban a un compañero una fruta.

Texto 5.

Thor Heyerdahl y su equipo viajaron del Puerto de Callao, Perú, hasta una isla de la Polinesia en la Kon Tiki, una balsa similar a la construida por los antiguos incas. Para fabricar a la Kon Tiki se utilizaron 9 grandes troncos de madera, tallos y esteras de bambú, una vela de lana, un timón y un mástil doble de mangle, hojas de plátano, cuerdas de cáñamo y ningún elemento metálico.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Peón

Anexo 4

Alumnos _____

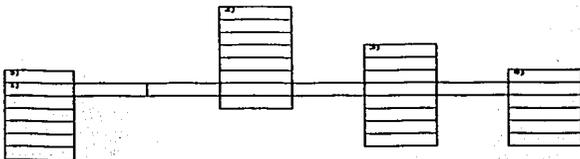
Grupo _____ Fecha _____

INSTRUCCIONES: Resuelve el siguiente crucigrama.

Preguntas para resolver crucigrama.

- 1) Los animales no nacen sabiendo hacer bien todas las cosas sino que las _____.
- 2) ¿Quiénes ayudan a predecir temblores en diferentes países?
- 3) ¿Qué animales limitan su sobrepoblación por falta de alimento y espacio?
- 4) ¿Cuál es la estrategia que utilizan los animales para escapar de sus depredadores?
- 5) Los materiales utilizados para la construcción de la Kon Tiki eran de origen _____.

Crucigrama



RESPUESTAS: a) aprenden. b) animales, c) roedores, d) engaño, e) natural.

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

LABERINTO

Habilidades Psicolingüísticas Básicas

MISIÓN

Ayudar a Istari a descifrar mensajes.

METAS

- ◊ Que los niños utilicen la estrategia de construcción.
- ◊ Que aprendan a inferir la información implícita en anuncios, chistes, y pequeños párrafos. Además de encontrar incongruencias en textos breves.

MATERIALES

- Cartel con mensaje (Teflón)
- Texto 1 (hombre primitivo)
- Texto 2 (Chiste, Esposo).
- Texto 3 (Intención comunicativa)
- Cuadernillo ("El reto de la caja del tesoro") (Ver anexo).

ACTIVIDADES

1. Introducirlos en la metáfora mágica. Que ayuden a Istari a descifrar mensajes.
2. Modelar a los niños a través de aprendizaje cooperativo las siguientes actividades: Cartel (teflón), texto 1 (hombre primitivo) texto 2, (chiste, esposo). Resaltando la importancia de inferir información que no está presente.
3. Guiar a los niños a construir la intención comunicativa de los hablantes(texto 3).
4. Se les da a cada equipo el cuadernillo con la misión a resolver.
5. Resolver las demandas que solicita Istari en la misión. Utilización del cuadernillo
6. El facilitador retroalimentará lo que los niños resolvieron en equipo.
7. El facilitador concluye la sesión invitando a los niños a reflexionar con preguntas como:
 - ¿Qué aprendimos hoy?
 - ¿Cómo lo resolvieron?
 - ¿Para qué les sirve?
8. Los niños deberán escribir una carta a Istari donde le platique lo que aprendieron hoy.

LABERINTO

Habilidades Pscolingüísticas Básicas

MISIÓN

Calmos en una cueva y para salir necesitamos construir una escalera con cuatro peldaños. Hoy construiremos el primero. Para construir el primer escalón tenemos que unir tres piedras poderosas que nos ayudan a definir que hay en este laberinto.

METAS

- ◊ Que los niños puedan comprender y construir la definición de un concepto.

MATERIALES

Textos para modelar.

- Planta (hierbabuena).
- Objeto útil (vacuna).
- Esquema de la estructura de definición.
- Hoja de respuestas (anexo 1).
- Texto "Cucaracha"
- Rompecabezas con marcadores de discurso de la definición (anexo 2).

ACTIVIDADES

1. Modelar de manera oral la definición de escritorio y jeringa enfatizando en: qué es, cómo es y para qué sirve.
 2. Explicar las reglas para jugar adivinanzas en dos equipos (gls y engrapadora).
 3. A través del método de aprendizaje cooperativo, comprender en texto de la hierbabuena (texto 1) y la vacuna (texto 2) para que saquen el esquema de definición y apoyándose en éste, elaboren un resumen de cada texto.
 4. Elaboración de ejercicios (Hoja de respuestas) que construyan la definición de uniforme y calendario (ver anexo 1) y saquen la estructura del texto "La cucaracha"
 5. Retroalimentación sobre la ejecución de los equipos.
 6. Armar rompecabezas de marcadores de discurso (anexo 2).
 7. El facilitador concluye la sesión invitando a los niños a reflexionar con preguntas como:
 - ¿Cómo lo resolvieron?
 - ¿Para qué les sirve? O ¿Cómo daña?
- ¿Qué
9. Los niños podrán escribir una carta a Istari donde le platique lo que aprendieron hoy.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Anexo 4

Alumnos _____

Grupo _____ Fecha _____

INSTRUCCIONES: Escriban las definiciones que se les piden.

UNIFORME

Es _____

Un uniforme _____

Sirve para _____

CALENDARIO

Es _____

Un calendario _____

Sirve para _____

INSTRUCCIONES: Lean el texto "Cucarachas" y completa lo que se te pide

Supraordenada. _____

Descripción. _____

Daños. _____

Cucarachas

Las cucarachas son unos insectos muy dañinos para la salud del hombre. Una de las especies que más problemas dan son la cucaracha americana. Este insecto tiene alas, es de café rojizo y mide alrededor de 44 mm. de largo. Suele vivir en los drenajes y en la base de los tinacos de agua. Esta cucaracha tiene una enorme capacidad de supervivencia, entre otras causas, porque nunca le falta alimento, ya que come casi cualquier cosa que se encuentra en la basura, como sangre, cabellos, madera, papel, trapo, etc. Además tienen una gran capacidad para percibir a sus enemigos y huir de ellos. Por último, se reproduce muy rápido, cada hembra da lugar a 35 000 cucarachas al año, por lo menos.

Las cucarachas transmiten muchísimas enfermedades, tales como la enteritis, la tifoidea y la neumonía, entre otras.

M. Peon

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

LABERINTO

Habilidades Psicolingüísticas Básicas

Comparación-Contraste

MISIÓN

Calmos en una cueva, para salir recuerden que necesitamos construir una escalera. Para construir el segundo escalón tenemos que unir piedras poderosas que nos ayudan a salir. Sólo lo podremos hacer si resolvemos con éxito esta misión.

METAS

- ♦ Que los niños comprendan y produzcan textos con estructura de comparación-contraste utilizando los nexos y enlaces oracionales correspondientes.

MATERIALES

- Esquema de la estructura de comparación-contraste
- Texto para modelar: Texto 1 (Abejas y avispas).
- Texto para entrenar: Texto 2 (pesca y agricultura).
- Rompecabezas de marcadores de discurso de comparación-contraste.
- Hoja de respuestas (anexo 1).

ACTIVIDADES

1. Recordar de la sesión anterior.
2. Introducir a la misión de hoy.
3. Modelar de manera oral la estructura de semejanzas y diferencias en el concepto de niños y niñas.
4. A través de aprendizaje cooperativo se llevará a comprender y elaborar el diagrama del texto abejas y avispas (texto 1).
5. Reflexionar sobre el esquema que contiene la estructura de comparación-contraste.
6. Introducirlos a la misión y explicarles en qué consiste.
7. Elaboración del ejercicio de pesca-agricultura por equipos (texto 2), utilizar hoja de respuestas (anexo 1).
8. Retroalimentar a los equipos.
9. Armar rompecabezas del segundo escalón.
10. Cierre.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Anexo 4

Texto 2. Pesca y agricultura

La pesca y la agricultura son similares en muchos aspectos, el equipo técnico que se necesita para comercializar a gran escala los productos es muy costoso para ambos.

La pesca y la agricultura requiere de muchas horas de trabajo duro, pero tienen la ventaja de que el horario y la secuencia de actividades es muy flexible.

Sin embargo, la pesca difiere de la agricultura en algunos aspectos, como por ejemplo: un cambio drástico y repentino en el estado del tiempo puede poner en peligro al pescador, pero no al agricultor.

Una emergencia médica que se le presente a un pescador en alta mar implica un mayor riesgo para este trabajador debido a la lejanía de los servicios médicos, pero no para un campesino.

El producto de la pesca debe ser procesado en un tiempo muy breve para que no se eche a perder. En cambio en la agricultura, se pueden variar los ciclos de la siembra de tal forma que permitan programar el procesamiento sin que las cosechas se echen a perder.

Alumnos _____

Grupo _____ Fecha _____

INSTRUCCIONES: Completa el Diagrama.

O.T. _____

1. _____

2. _____

Sin embargo la pesca

a) _____

b) _____

Además _____

INSTRUCCIONES: Escriban el resumen

OT

IP

ORG

EN

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

LABERINTO

Habilidades Psicolingüísticas Básicas

MISIÓN

Calmos en una cueva, para salir recuerden que necesitamos construir una escalera. Para construir el tercer escalón tenemos que unir piedras poderosas que nos ayudan a salir. Sólo lo podremos hacer si resolvemos con éxito esta misión.

METAS

- Que los niños comprendan y produzcan textos con estructura de causa/efecto utilizando los nexos y enlaces oracionales correspondientes.

MATERIALES

- Esquema de la estructura de causa/efecto.
- Marcadores de discurso de causa/efecto (escalones).
- Texto para modelar: Texto 1 (Votación femenina).
- Texto para ejercitar: Texto 2 (Extinción de los dinosaurios).
- Hoja de respuestas

ACTIVIDADES

- El facilitador modela de manera oral la estructura de causa-efecto con ejemplos sencillos. Marcar causa-efecto.
 - ¿Por qué hierve el agua? _____ Qué pasó (efecto) _____
 - ¿Por qué se pican los dientes? _____ Qué pasa (efecto) _____
 - ¿Por qué perdió _____ ante _____? Encausar
 - Por qué (causa) _____ Qué pasó (efecto) _____
- Modelando con aprendizaje cooperativo el Texto 1 de la Votación femenina. Sacar esquemas y escribir.
- Misión, sacar esquemas y hacer resumen. Texto 2 la extinción de los dinosaurios.
- Hacer rompecabezas de marcador de discurso.
- El facilitador concluye la sesión invitando a los niños a reflexionar con preguntas como:
 - ¿Qué aprendimos hoy?
 - ¿Cómo lo resolvieron?
 - ¿Para qué les sirve?
- Los niños pueden escribir una carta a Istari donde le platique lo que aprendieron hoy.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Anexo 4

■ **Texto 2.** Extinción de los dinosaurios.

Durante ciento cincuenta millones de años las criaturas más difundidas de la Tierra fueron grandes reptiles llamados Dinosaurios. Tiempo después, hace unos setenta millones de años se extinguieron todas esas criaturas. No se sabe a ciencia cierta cuales fueron las causas exactas de dicha desaparición, sin embargo los científicos, basados en gran cantidad de conocimientos y de datos, consideran que los dinosaurios desaparecieron debido a las siguientes circunstancias.

Algunos investigadores consideran que la Tierra experimentó cambios drásticos, tanto en clima como en geografía. Donde antes había un mundo apacible, con continentes clima benigno, con pantanos y mares poco profundos, surgieron montañas. El continente se secó, los mares se hicieron profundos y las estaciones se volvieron cambiantes y extremosas.

Otros científicos sugieren que quizá la Tierra se cubrió de nuevas especies de plantas que desplazaron a la antigua vegetación blanda y jugosa. Debido a esto, los dinosaurios vegetarianos no tuvieron el tipo de dentadura necesaria para triturar esas nuevas especies de hierbas ásperas y duras y que, al extinguirse los dinosaurios vegetarianos, los dinosaurios carnívoros no encontraron alimento y se extinguieron también.

Por último, otros estudiosos del tema, sugieren que quizá aparecieron otras formas de vida, como los mamíferos primitivos, y éstos empezaron a alimentarse de los huevos de dinosaurios, acabando así con ellos.

O.T. _____

Causa 1 _____

Causa 2 _____

Causa 3 _____

Efecto _____

RESUMEN

O.T. _____ I.P. _____ ORG. _____ N.E. _____ CAL _____



LABERINTO**Habilidades Psicolingüísticas Básicas****MISIÓN**

Caímos en una cueva, para salir recuerden que necesitamos construir una escalera. Para construir el cuarto escalón tenemos que unir piedras poderosas que nos ayudan a salir. Sólo lo podremos hacer si resolvemos con éxito esta misión.

METAS

- ❖ Que los niños comprendan y produzcan textos con estructura de problema/solución utilizando los nexos y enlaces oracionales correspondientes.

MATERIALES

- Esquema de la estructura de problema/solución
- Marcadores de discurso de problema/solución (escalones).
- Textos : "Los Incas" y "El agua en la ciudad de México".

ACTIVIDADES

- 1.- El facilitador presentará y modelará la estructura de problema solución con ejercicios sencillos de manera oral. Temblor y Diarrea.
- 2.-A través de aprendizaje cooperativo se resuelven los ejercicios: Texto 1 (los Incas), utilizando el esquema
- 3.- Se les indica a los niños cual es la misión a resolver. Solucionar el problema de agua en la Ciudad de México.
- 4.- El facilitador retroalimenta la ejecución de los niños.
- 5.- Los niños en forma cooperativa resuelven el rompecabezas.
- 6.- El facilitador concluye la sesión invitando a los niños a reflexionar con preguntas como:

¿Qué aprendimos hoy?

¿Cómo lo resolvieron?
¿Para qué les sirve?
- 7.- Los niños pueden escribir una carta a Istari donde le platique lo que aprendieron hoy.

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

Anexo 4

■ Texto 2. "El agua en la Ciudad de México"

El problema de la escasez del agua en la Ciudad de México, representa uno de los más grandes retos de las autoridades. Para resolver este problema se han utilizado diferentes soluciones.

La primera de ellas, es el aprovechamiento del agua de lluvia que se infiltra en el terreno y se acumula en mantos acuíferos. Para extraer el agua se perforan pozos en diferentes mantos acuíferos que existen en el subsuelo del Distrito Federal y áreas vecinas.

Una segunda solución es utilizar el agua que proviene de la Cuenca del Río Lerma y del Sistema Cutzamala. En esta área existen cerca de 200 pozos que permiten controlar y distribuir el vital líquido.

La tercera solución es el bombeo de agua proveniente de Xochimilco. El agua que se obtiene de este lugar incrementa en forma considerable la cantidad de líquido que se reparte en nuestra ciudad.

Alumnos _____

Grupo _____ Fecha _____

INSTRUCCIONES: Elaboren lo que se les pide.

Diagrama

Resumen.

O.T. _____ I.P. _____ Org. _____ N.E. _____ Cal. _____

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Laberinto Literario

ruta

**Presentación de la historia del río fantástico
Exploración e identificación de textos**

Comprensión de textos literarios

Estrategias de producción de textos literarios

Narración y Descripción


Descripción de
personajes y lugar
dentro de un cuento

Diálogo

Edición del texto

Elaboración

Corrección e Ilustración

Presentación del producto

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

SESIÓN 1

CONOCIMIENTO DE LA HISTORIA DEL RÍO FANTÁSTICO Y EXPLORACIÓN DE TEXTOS

Objetivos

- Motivar a los alumnos a la realización de las actividades relacionadas con la producción y comprensión de texto literario en un contexto novedoso e innovador.
- Desarrollar en los alumnos habilidades de comprensión y producción de textos literarios que les permitan recrearse en la lectura y producir sus propios textos.
- Desarrollar en los alumnos actitudes positivas hacia la lectura y producción de textos.
- Que los alumnos distingan las características de algunos textos literarios (cuento, fábula, leyenda y teatro).

Misión

La Nada a desacomodado y destruido algunos libros de la biblioteca de Dorquidim, razón por la cual los alumnos tendrán que convertirse en aventureros cuya misión es clasificar y escribir nuevos libros, ayudando a Litenia a reconstruir la biblioteca, para que los habitantes de esta ciudad puedan leer los libros y se apropien de la cultura evitando así que la Ignorancia se apodere de ellos.

Procedimiento

1. De manera breve se narra la historia del río fantástico, puntualizando la misión que es reconstruir la biblioteca de Dorquidim, clasificando los libros de textos literarios (cuento, fábula, leyenda, poesía y teatro), creando nuevos textos y reconstruyendo los ya existentes.
2. Posteriormente se organizará a los niños en triadas para que realicen la exploración de diversos textos literarios y los clasifiquen de acuerdo a sus características. Esta actividad se realizará mediante un rally.
3. El facilitador explicará a los alumnos en que consiste el rally, diciendo la importancia que las reglas básicas tienen en la realización del trabajo en equipo.
 1. Se invita a los alumnos a hacer el reparto de roles (buscador de material, secretario y auxiliar) para hacer la exploración de textos.
 2. Se mencionan las reglas que se deben cumplir en el rally durante la búsqueda de información:
 - No se pueden tener más de 2 libros en la mesa.
 - No se vale arrebatar los libros, ni empujarse al momento de tomar los libros.
 - Los roles (buscador de material, secretario y auxiliar) pueden ser intercambiados por los miembros del equipo cada vez que se explore un libro nuevo.
 3. Se le dirá a cada triada que Litenia les hace entrega de una lista de chequeo con las características que distinguen a cada género literario y que les servirá como apoyo en la clasificación.

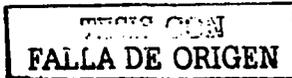
Producto

Formato contestado en donde se dice cuáles son las características de cada género literario.

Cierre

Una vez que todas las triadas hayan completado el formato de manera adecuada, el facilitador realizará preguntas de reflexión como las siguientes:

- ¿Qué aprendimos hoy?
- ¿Para qué nos sirve?
- ¿Dónde lo podemos ocupar?



Anexo 5

Nombres _____		
Grado _____	Grupo _____	Fecha _____

Instrucciones: Trabajen en equipo, lean las preguntas y contesten lo que se les pide.

1. ¿Quiénes son los personajes de "Degas y la pequeña bailarina"? _____

2. ¿Qué problema tienen los personajes que aparecen en el libro "Degas y la pequeña bailarina"?

3. ¿Qué nos enseña el texto de "La Zorra y las uvas"? _____

4. ¿En cuantos actos se divide el texto "El árbol de humo"? _____
5. ¿A qué género literario pertenece el texto "Las manzanas de la eterna juventud"? Digan por qué pertenece a ese género _____

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

SESIÓN 2 COMPRESIÓN DE TEXTOS LITERARIOS

Objetivos

- Que los alumnos comprendan el contenido del cuento mediante la identificación de sus partes (principio, desarrollo, final).
- Desarrollar en los alumnos una actitud positiva hacia la lectura de textos narrativos.

Misión

Litena manda a los aventureros 2 de sus cuentos favoritos y les pide que le ayuden a identificar sus partes, para que así conozcan cómo es un cuento y puedan continuar con su misión.

Procedimiento

1. De manera grupal se hará la lectura del cuento "El señor Simplón".
2. De manera grupal el facilitador guiará al grupo a la reflexión acerca de cada una de las partes del cuento.
3. En triadas, se hará el mismo ejercicio con el cuento "¿Dónde dormirás pequeña liebre?" y sus respectivos componentes.
4. Cada facilitador hará entrega de un formato a sus triadas donde se les pedirá que escriban las partes y componentes del cuento.
5. Al terminar de llenar el formato correctamente las triadas deberán contestar en la computadora un cuestionario acerca del cuento que analizaron, con la finalidad de que el facilitador puede evaluar el nivel de comprensión del cuento. Es importante que el texto del cuento no este presente mientras se contesta el cuestionario.
6. Al final de esta actividad, el facilitador guiará al grupo a reflexionar que a través del formato y del cuestionario, puede volver a construir el cuento.
7. Se encomendará una tarea a los alumnos, que es leer un cuento y resumirlo retomando la estructura que trabajo en el formato.

Productos

Formato donde se mencionan las partes del cuento y que características tiene cada una de ellas.

Cuestionario contestado.

Cierre

Una vez que todas las triadas hayan completado el formato de manera adecuada, además de haber contestado el cuestionario correspondiente, el facilitador realizará preguntas de reflexión como las siguientes:

- ¿Qué aprendimos hoy?
- ¿Para qué nos sirve?
- ¿Dónde lo podemos ocupar?



Nombre: _____

Grado: _____

Grupo: _____

Fecha: _____

Lean atentamente el cuento "¿Dónde dormirás pequeña liebre?" y contesten las siguientes preguntas.

1. ¿Quiénes son los personajes principales del cuento? _____

2. ¿En donde se lleva a cabo el cuento? _____

3. ¿Cuál era el problema de la mamá liebre?

4. ¿Qué paso con la pequeña liebre cuando su mama intento dormirla en un hoyo?

5. ¿En que otro lugar intento dormir mamá liebre a su hija y que paso?

6. ¿Qué pasó con pequeña liebre cuando su mamá intento dormirla en la copa de un árbol?

7. ¿Por qué la pequeña liebre pudo dormir tranquila?

8. ¿Para que le sirvió a mamá liebre acordarse de su madre?

SESIÓN 3
MODOS DISCURSIVOS: DESCRIPCIÓN COMO
HERRAMIENTA PARA LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS LITERARIOS

Objetivos

Que los alumnos:

- Conozcan la forma e importancia del modo discursivo Descripción dentro de los textos literarios.
- Apliquen el modo discursivo Descripción en la producción de textos literarios.
- Realicen una descripción literaria de algunos personajes y un escenario, con la finalidad de iniciar la producción de su cuento.

Misión

Litena les pide describir los dibujos de los cuentos que fueron rescatados pero utilizando un lenguaje bonito que haga imaginar exactamente como son cada uno de los personajes, sus emociones y los escenarios en los que se encuentran. Y con esta actividad los aventureros tendrán más conocimientos que les permitan producir muchos cuentos bonitos e interesantes para la biblioteca de Dorquidim y también puedan mostrarlos en la feria cultural que se celebrará en su escuela .

Procedimiento

1. Se presenta la misión oralmente por parte del conductor, rescatando la importancia de la descripción.
2. En grupo, el facilitador pide a los alumnos que cierren los ojos y posteriormente hace una presentación oral de descripciones literarias de personajes y escenarios. Contrapuesta a dichas descripciones, el facilitador dirá descripciones no literarias y guiará a los alumnos a valorar la importancia que las descripciones literarias tienen dentro de una narración.
3. Al término, el facilitador hará al grupo estas preguntas de reflexión: ¿Qué descripción les gusta más?; ¿Por qué?; ¿Cual descripción nos ayuda a imaginarnos mejor las cosas?; ¿Por qué?.
4. A cada una de las triadas se les hará entrega de 3 dibujos: dos de personajes, y uno de escenario, y se les pedirá que los describan. Las descripciones de los personajes deben incluir tanto la descripción física como la emocional.
5. Posteriormente el conductor irá dando andamiaje para lograr que los alumnos conviertan esas descripciones literales en descripciones literarias (metáforas), esto se realizará pidiendo a los alumnos que digan a que se parece cada una de las partes que describieron, es decir con que otra cosa se pueden comparar. Por ejemplo el color azul de los ojos de algún personaje se puede comparar con el color azul del cielo y decir que el personaje tiene ojos de cielo. Además a esas descripciones se les agregarán otros adjetivos calificativos que aporten más belleza a la descripción.

Producto

Descripciones de los personajes y el escenario.

Anexo 5

Cierre

Una vez que todas las triadas hayan realizado sus descripciones se invitará a que escojan una y la lean ante el grupo. Posteriormente el facilitador realizará preguntas de reflexión como las siguientes:

- ¿Qué aprendimos hoy?
- ¿Para qué nos sirve?
- ¿Dónde lo podemos ocupar?

SESIÓN 4 MODOS DISCURSIVOS: DIÁLOGO COMO HERRAMIENTA PARA LA PRODUCCIÓN DEL CUENTO

Objetivo

Que los alumnos:

- Conozcan la forma e importancia del modo discursivo Diálogo dentro de los textos literarios.
- Apliquen el modo discursivo Diálogo en la producción de textos literarios.

Misión

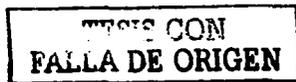
Escribir que es lo que, comentan, sienten y piensan los personajes de un cuento, para continuar adquiriendo conocimientos a cerca de la producción de textos y poder restaurar y producir más cuentos para la biblioteca de Dorquidim y la feria cultural que se llevará a cabo próximamente en su escuela.

Procedimiento

1. Se presenta la misión oralmente por parte del conductor, rescatando la importancia de los diálogos en un cuento.
2. El facilitador leerá el cuento de "Olivia y las ostras" de manera grupal.
3. Posteriormente los facilitadores representaran el cuento (uso de diálogos)
4. El facilitador guiará al grupo a una reflexión sobre los diferentes recursos utilizados en cada presentación del cuento (narración y representación) para que los niños comprendan que en la mayoría de las narraciones literarias se presentan diálogos, así como la importancia que estos tienen dentro de las mismas.
5. Posteriormente, se entrega a cada triada de 3 historietas, y se les pedirá que agreguen los diálogos. Al finalizar la elaboración de los diálogos se pedirá que dentro de la misma triada (sin necesidad de levantarse de sus lugares) representen la viñeta; esto con la finalidad de que lleven a la práctica el uso de diálogos y aprendan de manera significativa cual es su importancia dentro de la narración.
6. El conductor irá dando andamiaje para lograr que los alumnos agreguen de forma adecuada los diálogos.

Producto

Viñetas con los diálogos completados.



Anexo 5

Cierre

Una vez que todas las triadas hayan realizado sus diálogos se invitará a que escojan uno y lo lean ante el grupo. Posteriormente el facilitador realizará preguntas de reflexión como las siguientes:

- ¿Qué aprendimos hoy?
- ¿Para qué nos sirve?
- ¿Dónde lo podemos ocupar?

SESIÓN 5 MODOS DISCURSIVOS: NARRACIÓN COMO HERRAMIENTAS PARA LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS LITERARIOS.

Objetivo

Que los alumnos:

- Conozcan la forma e importancia del modo discursivo Narración dentro de los textos literarios.
- Apliquen el modo discursivo Narración mediante la transformación de un cuento con diálogos al mismo escrito únicamente con narración.

Misión

Reconstruir la narración de algunos cuentos a partir de los diálogos que pudieron ser rescatados. Y así, contar con más libros que podrán mostrarse a los habitantes de Dorquidim y a los habitantes de nuestro planeta tierra en la próxima feria cultural que se llevara a cabo en su escuela.

Procedimiento

1. Se presenta la misión oralmente por parte del conductor, rescatando la importancia de la narración en un cuento.
2. Los facilitadores representaran ante el grupo el cuento "El árbol de candela"
3. Posteriormente uno de los facilitadores leerá el cuento que se representó de manera grupal.
4. Posteriormente, se entrega a cada triada el cuento "Las manchas que el jabón no quita" en versión de teatro, y se les pedirá que escriban que es lo que hacen los personajes para que construyan nuevamente la historia del cuento en forma de narración.
5. Mediante andamiaje se lograra que los niños recuerden la superestructura del cuento para que inicien su narración diciendo que hay un personaje, que se encuentra en cierto lugar, que tiene algún problema, que expresa su manera de sentir ante tal problema, que busca la manera de solucionarlo y que piensa tal cosa, y finalmente llega a una solución en donde también expresa cierta emoción.

Producto

Redacción del cuento en narración en función de la superestructura.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Anexo 5

Cierre

Una vez que todas las triadas hayan realizado sus descripciones se invitará a que escojan una y la lean ante el grupo. Posteriormente el facilitador realizará preguntas de reflexión como las siguientes:

- ¿Qué aprendimos hoy?
- ¿Para qué nos sirve?
- ¿Dónde lo podemos ocupar?

LAS MANCHAS QUE EL JABÓN NO LAVA

Anita: (Gritando) ¡Auxilio! ¡Socorro!
Abuelito: ¿Qué te pasa, Anita? ¿Por qué pides auxilio?
Anita: Quiero que alguien tome este jabón.
Abuelito: Está bien, yo puedo hacerlo.
Anita: Muchas gracias, abuelito. ¡Tómalo! (Se lo da) Aquí lo tienes.
Abuelito: ¿Y qué quieres que haga con él?
Anita: Pues lavarme la boca.
Abuelito: Muy bien, si así lo deseas . . . (Le pone jabón en la boca)
Anita: ¡Esa, qué sabor tan malo! ¡Hazlo otra vez!
Abuelito: ¿Por qué quieres lavarte la boca?
Anita: Es que dije algunas malas palabras esta mañana. Seguro que están dentro de mi boca todavía. Tengo que sacarlas de algún modo.
Abuelito: En tu corazón, niéscala . . . las malas palabras están en tu corazón. El jabón no limpia por dentro.
Anita: (sorprendida) ¿Dices que las malas palabras están en mi corazón?
Abuelito: Sí, cuando mi mamá hablaba del corazón se refería a esa parte de la persona que vive dentro del cuerpo.
Anita: Entonces, ¿Qué puedo hacer?
Abuelito: Pues lavarte el corazón.
Anita: ¿Y cómo puedo hacer eso?
Abuelito: Cada vez que hacemos algo malo manchamos más nuestro corazón; (señala el corazón de Anita) antes de darnos cuenta el corazón entero está manchado.
Anita: Yo he hecho muchas cosas malas; todo mi corazón debe de estar muy manchado. ¿Estás seguro de que no se puede lavar con este jabón?
Abuelito: (con voz fuerte y firme) ¡Segurísimo! El jabón puede limpiar la parte de afuera; pero no la parte de adentro.
Anita: Entonces ¿Qué necesito para limpiar la parte de adentro, o sea, mi corazón?
Abuelito: Sólo hay una cosa que puedes hacer. (indica el número uno con la mano)
Anita: ¿Qué es? ¡Dímelo!
Abuelito: Arrepentirte, pedir disculpas y no volverlo a hacer.
Anita: ¿Así que sólo tengo que arrepentirme y no volverlo a hacer?
Abuelito: Así es Anita, pero primero tienes que tener fuerza de voluntad para ya no volverlo a hacer.
Anita: La verdad es que yo he hecho muchas cosas malas. Le he pegado a mi hermano, le he hablado mal a mi mamá y hasta he dicho malas palabras y mentiras. Entonces debo pedirle perdón a mi mamá y a mi hermanito.

Anita fue con su mamá y su hermanito y a cada uno le pidió disculpas por lo mala que había sido con ellos. Después se arrepintió de haber dicho malas palabras y se prometió a sí misma nunca más volverlo a hacer.

Abuelito: ¿Cómo te sientes ahora, Anita?

Anita: (contenta y brincando) ¡Estupendo! ¡Fantástico! Ahora sé que nunca más tendré que preocuparme por las cosas malas que hice. Voy a ser buena, voy a ayudarle a mi mamá y a mi papá, y hasta voy a tratar bien a mi hermanito.

SESIÓN 6 ELABORACIÓN DE UN CUENTO

Objetivo

Que los alumnos apliquen la superestructura y los modos discursivos (descripción, diálogo y narración) en la producción de un cuento.

Misión

Se les informa a los aventureros que ellos son los únicos que conocen como hacer un cuento adecuadamente, y que por lo tanto son miembros del taller de escritores de Dorquidim. Su misión es construir nuevos cuentos con algunas ilustraciones y donarlos a la biblioteca de Dorquidim y a la feria Cultural que cada día está más próxima de llevarse a cabo.

Procedimiento

1. El facilitador entrega a cada triada 3 ilustraciones del libro "Los Misterios del Señor Burdick" se les pide que escojan una y que creen un cuento acerca de los personajes, escenario y situación que se presenta en el dibujo que han escogido.
2. Cada facilitador irá dando andamiaje a sus triadas para que logren llevar a cabo la misión.
3. El facilitador hará entrega de una lista de chequeo que les servirá de guía para elaborar su cuento que contendrá datos como:
 1. Forma: cuestiones básicas para redactar con buena ortografía
 2. Contenido: preguntas que lleven a los alumnos a cuestionarse a cerca de si el contenido de su cuento se entiende.
 3. Función: Incluirá preguntas que lleven a los alumnos a cuestionarse a cerca de si el contenido de su cuento es entretenido.

Producto

Elaboración de un Cuento.

Cierre

Se dará el tiempo necesario para procurar que las triadas avancen lo más posible en la elaboración de su cuento. Al finalizar la sesión el facilitador realizará preguntas de reflexión como las siguientes:

- ¿Qué aprendimos hoy?
- ¿Para qué nos sirve?
- ¿Dónde lo podemos ocupar?



SESIÓN 7 REFINACIÓN E ILUSTRACIÓN DEL CUENTO ELABORADO

Objetivos

Que los alumnos:

- Den retroalimentación a sus compañeros con respecto a los cuentos elaborados.
- Afinen la escritura de su cuento después de la retroalimentación de sus compañeros.
- Ilustrar el cuento.

Misión

En esta sesión se recuerda a los aventureros que Litenia encomendó la misión de construir cuentos nuevos para que puedan ser leídos por los habitantes de la Ciudad de Dorquidim y que también puedan ser leídos por sus padres, compañeros, maestros y otros amigos en la Feria Cultural que se celebrará en su escuela dentro de pocos días, por lo que tendrá que darse prisa en terminar de escribir, corregir e ilustrar sus cuentos

Procedimiento

- 1 Si los alumnos no han terminado su cuento se les pide que lo finalicen.
- 2 Cuando las triadas han finalizado de escribir su cuento se pide que intercambiar los cuentos.
- 3 Cada triada recibirá una lista de chequeo con la cual revisarán el cuento que hayan intercambiado con otra triada.
- 4 Se invita a las triadas a que realicen por escrito sugerencias para mejorar el cuento que están revisando. El facilitador debe guiar a los alumnos para que las observaciones sean objetivas, es decir, que sus críticas sean constructivas y fundamentadas.
- 5 Una vez que se ha terminado de escribir las sugerencias para mejorar el cuento se regresa a la triada que lo realizó; la cual debe considerar las sugerencias y en base a ello realizar las modificaciones que consideren pertinentes.
- 6 Al terminar de afinar la redacción, se procede a editar e ilustrar el cuento.

Producto

Cuento refinado e ilustrado.

Cierre

Al finalizar el intercambio, y la actividad de edición e ilustración del cuento el facilitador realizará preguntas de reflexión como las siguientes:

- ¿Qué aprendimos hoy?
- ¿Para qué nos sirve?
- ¿Dónde lo podemos ocupar?

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

SESIÓN 8 PRESENTACIÓN DEL CUENTO

Objetivo

Que los alumnos presenten su Cuento a los demás integrantes del grupo, ya sea como representación (teatro) o como narración (lectura)

Misión

Litania esta muy contenta con los cuentos que han logrado escribir, pero ahora pide a los aventureros compartir los cuentos que hicieron para después hacer un Libro de Cuentos para la biblioteca de Dórquidim y la Feria Cultural.

Procedimiento

- El facilitador pedirá a cada triada que se pongan de acuerdo en la forma en que presentaran su cuento, puede ser en lectura o en representación.
- Por turnos se pedirá a cada triada que presente su cuento ante el grupo de la forma que eligieron.

Producto

Libro de cuentos (conjunto de los cuentos elaborados por todas las triadas).

Cierre

Una vez que todas las triadas hayan presentado su cuento ante el grupo el facilitador realizará preguntas de reflexión como las siguientes, resumiendo lo visto a lo largo del laberinto:

- ¿Qué aprendimos hoy?
- ¿Para qué nos sirve?
- ¿Dónde lo podemos ocupar?

