



**Universidad Virtual**

**Escuela de Graduados en Educación**

**El aprendizaje de la norma ortográfica del español a través de  
actividades cooperativas en la educación superior**

**Tesis que para obtener el grado de:**

**Maestría en educación**

presenta:

**Martha Feliz Flores Guajardo**

Asesor tutor:

**Mtra. Claudia Hortencia Aguayo Hernández**

Asesor titular:

**Dra. Rosalía María Garza Guzmán**

**Monterrey, Nuevo León, México**

**Abril, 2010.**

*De Dios es la honra y el honor.*

*Dedicada, especialmente,*

*A Rolando, por su apoyo y comprensión.*

*A Paloma, Nelson y Benjamín, por compartir mis metas.*

## *Resumen*

El aprendizaje cooperativo es una estrategia didáctica que podría utilizarse para favorecer el aprendizaje de la ortografía del español; esta investigación tuvo como objetivo analizar cómo la estrategia del aprendizaje cooperativo interviene en el aprendizaje de la norma ortográfica del español en los estudiantes de Fundamentos de la escritura del Tecnológico de Monterrey, Campus Monterrey. El estudio se llevó a cabo a través de un enfoque mixto: por un lado, a través del análisis cualitativo se analizó la interacción de los estudiantes durante el proceso de las actividades cooperativas formales e informales de cada periodo; por otro lado, mediante el análisis cuantitativo se compararon los resultados de los exámenes de ortografía de los periodos parciales y final que los alumnos obtuvieron en el grupo piloto, en el cual se usó la estrategia aprendizaje cooperativo, contra el grupo control, en el que se utilizó el método tradicional expositivo. Los resultados obtenidos reflejaron, en primer lugar, que para los estudiantes y la maestra, el aprendizaje cooperativo fue una estrategia que les permitió tener contacto más directo y dinámico con la ortografía; y en segundo lugar, que las diferencias de avance entre las calificaciones del grupo piloto y el control no fueron significativas. El contraste entre el análisis cuantitativo y cualitativo permitió concluir que el aprendizaje cooperativo no siempre está relacionado con la mejoría en calificaciones en los exámenes de respuesta controlada.

## Tabla de contenidos

Introducción .....	9
<b>Capítulo 1. Planteamiento del problema .....</b>	<b>12</b>
Antecedentes .....	12
Definición del problema .....	14
Objetivos .....	17
Justificación .....	18
Limitaciones de la investigación .....	19
<b>Capítulo 2. Marco teórico .....</b>	<b>21</b>
Aprendizaje cooperativo .....	21
Factores esenciales del aprendizaje cooperativo .....	21
Rol del maestro .....	25
Rol del alumno .....	29
Función de las actividades cooperativas .....	31
Relaciones entre el aprendizaje cooperativo y las teorías del aprendizaje.....	33
Aprendizaje cooperativo y la teoría socio-cognitiva .....	33
Aprendizaje cooperativo y la teoría conductista .....	36
Aprendizaje cooperativo y constructivismo .....	37
El aprendizaje de lengua .....	40
La lengua como instrumento .....	40
La importancia de la norma ortográfica del español .....	43
Métodos de la enseñanza de la ortografía .....	44
<b>Capítulo 3. Metodología de la investigación .....</b>	<b>53</b>
Enfoque de la investigación .....	53
Participantes .....	55
Instrumentos .....	56
Procedimiento .....	58
Análisis de datos .....	60

<b>Capítulo 4. Análisis de resultados</b> .....	66
Análisis del proceso de interacción de los estudiantes en el desarrollo de las AC... ..	66
Percepción de los estudiantes .....	67
Percepción de los estudiantes a través de las coevaluaciones .....	67
Percepción de los estudiantes a través de las historias de vida .....	69
Visión del docente .....	73
Resultados observados de las actividades cooperativas informales .....	74
Resultados observados de actividades cooperativas integradoras formales .....	76
Análisis comparativo de los resultados en los exámenes de ortografía en el grupo experimental y control .....	81
Resultados del primer examen parcial .....	82
Resultados del segundo examen parcial .....	84
Resultados del tercer examen parcial .....	85
Resultados del examen final .....	87
Análisis comparativo del grado de avance del grupo experimental y control.....	89
<b>Capítulo 5. Conclusiones</b> .....	93
Validez interna .....	94
Validez externa .....	95
Investigaciones futuras .....	95
Referencias .....	98
Apéndice A. Modelo de examen de ortografía.....	101
Apéndice B. Modelo de actividad cooperativa informal .....	104
Apéndice C. Modelo de actividad cooperativa integradora formal .....	105
Apéndice D. Formato de coevaluación.....	107
Apéndice E. Bitácora para las observaciones (actividades formales) .....	108
Apéndice F. Bitácora para las observaciones (actividades informales).....	110
Apéndice G. Actividad de las historias de vida .....	111

Apéndice H. Cuadro de triple entrada.....	112
Apéndice I. Integración de los resultados de las actividades integradoras formales.....	114
Apéndice J. Observaciones en el aula de las tres actividades cooperativas formales.....	117
Curriculum Vitae .....	133

## Índice de tablas

Tabla 1. Roles del docente tradicional y del conductos o líder .....	28
Tabla 2. Ejercicios de ortografía .....	50
Tabla 3. Indicadores para el análisis de la percepción del estudiante y la visión del docente.....	64
Tabla 4. Respuestas de alumnos en las historias de vida .....	71
Tabla 5. Integración del registro de observación de las actividades cooperativas informales .....	74
Tabla 6. Tabla integrada de las observaciones (actividades cooperativas formales).....	78
Tabla 7. Tabla del porcentaje de alumnos aprobados del grupo 2 y 9 en los periodos parciales.....	89

## Índice de figuras

Figura 1.	Componentes básicos del aprendizaje cooperativo.....	23
Figura 2.	Competencia comunicativa .....	41
Figura 3.	Modelo de triangulación para el análisis de datos .....	62
Figura 4.	Distribución de las calificaciones del grupo 2 del primer parcial .....	83
Figura 5.	Distribución de las calificaciones del grupo 9 del primer parcial.....	83
Figura 6.	Distribución de las calificaciones del grupo 2 del segundo parcial.....	84
Figura 7.	Distribución de las calificaciones del grupo 9 del segundo parcial.....	85
Figura 8.	Distribución de las calificaciones del grupo 2 del tercer parcial .....	86
Figura 9.	Distribución de las calificaciones del grupo 9 del tercer parcial .....	86
Figura 10.	Distribución de las calificaciones del grupo 2 del examen final .....	87
Figura 11.	Distribución de las calificaciones del grupo 9 del examen final .....	88
Figura 12.	Comparación del promedio de las calificaciones por rango del grupo 2 con el resultado del EUE .....	90
Figura 13.	Comparación del promedio de las calificaciones por rango del grupo 9 con el resultado del EUE .....	91



## **Introducción**

La investigación educativa es una necesidad del ámbito docente en cualquier nivel de estudios. Actualmente, existen problemas globales que obligan a los profesores a capacitarse, investigar y contribuir con la población estudiantil que llega cada periodo escolar a sus aulas. Asimismo, los profesores, en su rol de formadores de alumnos y con el compromiso de su vocación, contribuyen con la Universidad para favorecer en los estudiantes las habilidades que serán útiles en su vida personal y profesional.

Los profesores relacionados en el campo de la enseñanza de la lengua materna en español comparten una misma observación: los jóvenes universitarios no saben redactar textos académicos. Asimismo, cometen fallas básicas que advierten un mínimo conocimiento del dominio del código lingüístico escrito (fallas ortográficas, vocabulario limitado, inadecuación del lenguaje al género discursivo, entre otras).

La enseñanza de los programas de lengua en las escuelas de cualquier nivel educativo pretende favorecer las habilidades comunicativas orales y escritas y en la educación superior, universidades, normales, institutos, está presente. Lomas (1999) señala la importancia de dirigir a los estudiantes al manejo competente de las habilidades lingüísticas en su lengua nativa, pues esto le permite poder acceder a los escenarios académicos y culturales que el ambiente universitario exige.

En el Tecnológico de Monterrey, los estudiantes de Fundamentos de la escritura, con los que se realizó esta investigación, tienen dificultades notorias en el manejo de la norma ortográfica del español; en primer lugar porque no aprobaron el Examen de Ubicación de Español (EUE) y en segundo lugar, porque desde los primeros ejercicios que resuelven en clase detectan esta problemática en cuanto a la correcta escritura de las palabras.

Por esta razón, es necesario que los estudiantes de Fundamentos de la escritura fortalezcan en el manejo de la competencia gramatical de su lengua, pues en este nivel educativo se espera que los estudiantes comuniquen sus ideas y aprendizajes, y cumplan con sus proyectos escolares a través una lengua ejemplar; es decir, aquella que se utiliza

en los sociolectos cultos en los que es primordial la divulgación del conocimiento, de de la expresión política entre otras (López, 1987).

En esta investigación se analizó la relación del aprendizaje de la norma ortográfica del español con el uso de la estrategia didáctica del aprendizaje cooperativo. El campo de acción fue el Tecnológico de Monterrey, Campus Monterrey, en la clase Fundamentos de la escritura, cuyos objetivos generales se centran en el desarrollo de las competencias comunicativas textuales y en el uso convencional de la norma ortográfica del español.

La investigación está delimitada en un tiempo y en un espacio específico: se llevó a cabo en un periodo de dos semestres: en el semestre agosto-diciembre 2009, se diseñó el método, la integración del marco teórico y la aplicación del diseño instruccional con el uso de la estrategia del aprendizaje cooperativo; en el semestre enero-mayo del 2010 se procesaron los datos, se analizaron los resultados y se formularon las conclusiones.

La estructura de la presente investigación inicia con el Capítulo 1, en el que se describen los antecedentes contextuales del estudio, la definición del problema que surgió a través de una realidad observada entre los alumnos de Fundamentos de la escritura; en esta sección se da un panorama, a manera de estado del arte, de algunas investigaciones en las que se relacionó la enseñanza del área de lengua con el aprendizaje cooperativo; además, se expresan los objetivos del estudio, así como la justificación del tema y las limitaciones presentes en la investigación.

En el Capítulo 2, se presenta la revisión teórica que los expertos en el tema aportan sobre el aprendizaje cooperativo; se analiza cómo en la enseñanza de las habilidades lingüísticas se pueden obtener mejores resultados a través del aprendizaje cooperativo con la finalidad de cumplir los objetivos de dominio en la competencia lingüística del español. También se presenta información relevante sobre las influencias de las teorías del aprendizaje en el aprendizaje cooperativo y la importancia de la norma ortográfica del español.

La metodología de la investigación se describe en el Capítulo 3. El enfoque metodológico es mixto, por lo cual fue necesario analizar datos objetivos desde el

enfoque cuantitativo, así como las apreciaciones personales de la maestra sobre el comportamiento de los estudiantes durante la resolución de las actividades cooperativas, desde el enfoque cualitativo. También se presenta la descripción de los participantes, los instrumentos aplicados y las fases del proceso de investigación llevado a cabo así como la forma en que se analizaron los datos.

En el Capítulo 4 se presenta el análisis de los resultados, que se ordenan de acuerdo con el enfoque cualitativo y cuantitativo en los que se exponen los datos y la interpretación de la autora apoyada con las opiniones de los expertos en el marco teórico. En primer lugar, se presentan los resultados de la percepción de los estudiantes en el desarrollo de las actividades cooperativas formales e informales, así como de la visión del docente durante la aplicación de las mismas; en segundo lugar, en se expone el análisis comparativo de los resultados de las calificaciones obtenidas tanto en el grupo control, en el que las sesiones de ortografía se presentaron en un esquema tradicional como en el experimental, en el que se usó la estrategia aprendizaje cooperativo.

Finalmente, en el Capítulo 5 se presentan conclusiones relevantes del proceso de investigación que se llevó a cabo así como recomendaciones para investigaciones futuras.

Cabe mencionar que los motivos que guiaron a la autora a iniciar esta investigación es el conjuntar los conocimientos disciplinares sobre el Español como lengua materna, con la búsqueda de soluciones didácticas, prácticas e innovadoras que contribuyan al fortalecimiento de las habilidades lingüísticas-gramaticales de los estudiantes de profesional.

# Capítulo 1

## Planteamiento del problema

A continuación se presenta, en primer lugar, el problema de investigación y sus antecedentes, en donde se explica el contexto situacional en que se realiza el estudio; en segundo lugar, se enuncia el problema, así como las preguntas que lo detonaron; asimismo se dan a conocer los objetivos que se pretenden alcanzar y se explica la justificación, que sustenta la importancia del estudio; posteriormente, se describen los beneficios que se obtendrán, y por último, se muestra información sobre las limitaciones presentes en la investigación.

### Antecedentes

La investigación se realizó en la clase Fundamentos de la escritura, cuya meta principal es: “asegurar que todos los alumnos admitidos por el Sistema ITESM dominen las estructuras básicas del español como lengua materna a fin de coadyuvar a mejorar su desempeño a lo largo de su vida académica” (Tecnológico de Monterrey, 2007, párr. 2).

Fundamentos de la escritura es una materia de carácter propedéutico, que fue creada para subsanar las deficiencias de los estudiantes que no acreditaron el Examen de Ubicación de Español (EUE). Sobre esto, es importante mencionar que a los estudiantes que no provienen del Sistema Tecnológico de Monterrey se les aplica el examen de admisión, y una vez aceptados dentro del Instituto, deben presentar exámenes de ubicación de las áreas de matemáticas, computación, inglés, física y español. Es entonces que el EUE, es el medio que evalúa si los estudiantes son competentes en su lengua nativa; si lo acreditan, pueden inscribirse al primer curso del área de Lengua del programa Educación General, Taller de análisis y expresión verbal; si no es así, deberán tomar el curso Fundamentos de la escritura.

Los alumnos inscritos en la materia muestran deficiencias en el español, lo que les dificulta comunicarse de manera efectiva por escrito, provocando poco interés en su vida académica y cultural. Para ellos, desconocer el sistema gramatical de su lengua

materna les genera consecuencias en una baja comprensión en actividades de lectura y en producción de textos.

Los contenidos de Fundamentos de la escritura están dirigidos a propiciar en los estudiantes la ejercitación de las habilidades básicas de redacción, así como del conocimiento gramatical del español: ortografía, puntuación, sintaxis y manejo de léxico, los cuales se introducen de manera simultánea durante todo el curso.

Fundamentos de la escritura es un curso que necesita la presencia de alumnos participativos y conscientes de su formación universitaria; asimismo, de un profesor facilitador que guíe a los estudiantes a través de estrategias adecuadas, con el fin de que obtengan los conocimientos, habilidades y actitudes que no adquirieron en su formación académica anterior. Por consiguiente, el alumno debe saber que el eje de la metodología del curso es su participación activa a través de una serie de actividades didácticas que lo dirigirán a obtener un manejo efectivo y eficiente de su lengua materna.

La materia Fundamentos de la escritura permitirá a los estudiantes conocer el sistema lingüístico del español, lo que generará en éstos habilidades para acceder a situaciones culturales y a reconocer que su aprendizaje de mundo y de su área profesional está estrechamente unido a su lengua. De esta manera, tener las habilidades en comunicación de su lengua contribuirá en su formación integral universitaria y al mismo tiempo se podrá cumplir con la Misión del Sistema Tecnológico de Monterrey 2015, que es formar estudiantes que sepan comunicarse efectivamente en forma oral y escrita.

Es entonces muy importante la labor que los maestros de Fundamentos de la escritura ejercen dentro del Sistema Tecnológico de Monterrey, pues deben buscar estrategias que generen aprendizajes visibles para beneficiar a este sector de estudiantes en el manejo competente de su lengua para que puedan desarrollar sus prácticas escolares con calidad. De ahí la relevancia de estar a la vanguardia en técnicas didácticas acordes a los estudiantes y al contenido propio de la disciplina.

A partir de 1997, el Tecnológico de Monterrey inició con un reto institucional que dio origen a la reingeniería de los cursos que se impartían en todo el Sistema Tecnológico de Monterrey; este fenómeno generó cambios en la forma de concebir el

proceso de enseñanza-aprendizaje por parte de los estudiantes y, obviamente, el rol del maestro también se modificó.

Dentro de este marco institucional surgió la necesidad de que los cursos que ya habían pasado por el proceso de rediseño o de reingeniería, adoptaran una técnica didáctica entre las que se encontraban el aprendizaje orientado a proyectos, el método de casos, el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje basado en problemas.

El Departamento de Lenguas Modernas, que administra las materias de Idiomas (español para extranjeros, francés, inglés, italiano, alemán, japonés y chino), Expresión verbal en el ámbito profesional y Fundamentos de la escritura, eligió en ese momento a la Técnica AC (Aprendizaje Cooperativo) como la estrategia que se debía adoptar en los cursos que ahí se impartían.

Cabe mencionar que la materia que antecedió a Fundamentos de la escritura, en los planes de estudio 2000, fue Redacción en español, y terminada la capacitación masiva sobre estrategias didácticas que se dio en todo el sistema ITESM, Flores, Leal y Villanueva (2001) documentaron un trabajo sobre el diseño de actividades cooperativas, en la que concluyeron que éstas eran aceptadas positivamente entre los estudiantes, pues promovía el dinamismo y la cooperación activa entre ellos. Ahora, es pertinente probar cómo la estrategia de aprendizaje cooperativo influye específicamente en el avance de dominio de la norma ortográfica del español en el curso Fundamentos de la escritura.

#### Definición del problema

La enseñanza del dominio de lenguas en las escuelas de cualquier nivel educativo pretende favorecer las habilidades comunicativas básicas. En la universidad, este propósito está presente. Lomas (1999) enlista a las competencias comunicativas: la sociolingüística, la textual discursiva, la literaria, la semiológica, la estratégica y la competencia lingüística o gramatical (esta última será el objeto de esta investigación).

Los estudiantes de Fundamentos de la escritura manifiestan problemas en el conocimiento de la norma ortográfica del español; esto se infiere porque no aprobaron el EUE y porque desde las primeras tareas que realizan o en los ejercicios que resuelven en

clase, los maestros de la clase Fundamentos de la escritura comentan de manera informal que éstos tienen notorias dificultades en la correcta escritura de las palabras.

Por este motivo, los estudiantes de Fundamentos de la escritura deben fortalecer el dominio de la competencia lingüística gramatical, pues en este nivel educativo lo óptimo es esperar que los alumnos comuniquen sus ideas y aprendizajes, y realicen sus tareas escolares a través una lengua ejemplar. Para López (1987), la lengua ejemplar es la que se utiliza en los sociolectos altos de la comunidad, pues ésta se convierte en un instrumento de cultura, de transmisión de conocimiento, de hacer prensa, política, administración. Entonces, favorecer el aprendizaje de los estudiantes de la normativa ortográfica del español es abrirles los accesos a los sociolectos cultos y permitir que los estudiantes figuren en foros, donde sus ideas sean tomadas en cuenta.

Para lograr estos objetivos, es necesaria la búsqueda de opciones innovadoras de enseñanza, estrategias de interacción, de cooperación entre los estudiantes que favorezca el aprendizaje que contribuya al mejoramiento de la norma lingüística. Por ejemplo, Richards y Lockhart (1998) mencionan que en la enseñanza de los idiomas se deben elegir estrategias que incrementen la conciencia del alumno, que lo conduzcan por caminos rápidos, eficaces y divertidos para alcanzar los objetivos didácticos.

Entre las estrategias que Richards y Lockhart (1998) aconsejan para la enseñanza de los idiomas, están las estrategias sociales, en las cuales los estudiantes a través de la interacción con sus compañeros y de la observación de cómo los usuarios más competentes en el manejo del idioma resuelven sus dudas, y así los alumnos con más dificultades pueden mejorar sus competencias lingüísticas; algunos ejemplos que presentan son hacer preguntas para aclarar dudas, cooperar con otros usuarios competentes de la lengua en cuestión y mostrar empatía hacia situaciones culturales del idioma que están aprendiendo.

Asimismo, Richards y Lockhart (1998) mencionan que en la enseñanza de los idiomas las estrategias afectivas permiten que el alumno controle sus emociones, actitudes y motivaciones sobre su aprendizaje del idioma; para ellos son importantes porque reduce la ansiedad, y los alumnos pueden gratificarse mutuamente. En las

habilidades de lectura en voz alta es necesario e imprescindible el uso de las estrategias sociales como de las afectivas, pues la observación de las habilidades lectoras, puntuación y pronunciación en los estudiantes competentes apoya el aprendizaje de los alumnos menos competentes en estas habilidades del idioma.

También, el aprendizaje comunitario de lengua, nombrado así por Curran (1976, citado en Richards y Rodgers, 2001), fue creado para la ejercitación del lenguaje oral de una segunda lengua, en la cual alumnos y maestros, a través de ejercicios de repetición de palabras, de frases y de grabaciones de éstas, se iban perfeccionando en la pronunciación, avanzando en la comprensión de mensajes orales. Este método privilegiaba las relaciones empáticas, la confianza de compartir dudas y la seguridad de que su necesidad sería satisfecha. También se le llamó técnica humanística. Tranel (1968, citado en Richards y Rodgers, 2001) menciona que el aprendizaje comunitario puede usarse, con algunas modificaciones, con éxito en el aprendizaje de la escritura, de la gramática y del vocabulario de los idiomas.

El aprendizaje comunitario de la lengua es también utilizado en programas de educación bilingüe en actividades didácticas llamadas alternancias de lenguas por Mackey (1972, citado por Richards y Rodgers, 2001). En este programa, los alumnos y maestros intercambian información en su lengua nativa y en la lengua extranjera; de esta manera se les estimula a que reproduzcan los mensajes que ya escucharon por sus compañeros o el profesor.

Además, Aronson (1978, citado en Johnson, Johnson y Holubec, 1999) usó el aprendizaje cooperativo para la enseñanza de comprensión lectora en niños de quinto año de primaria, y Casal (2005) utilizó el aprendizaje cooperativo (AC) para la enseñanza del inglés. Ambos, con el sustento de que la lengua es un vehículo social, y que la interacción entre pares, la comunicación empática y las relaciones afectivas, propician los espacios adecuados para aprender a través de los demás.

Por lo tanto, es necesario introducir estrategias viables, dinámicas y cooperativas para los estudiantes universitarios que deben aprender a ejercitar la competencia



gramatical del español. Asimismo, es relevante tener evidencias sobre el uso del aprendizaje cooperativo en la mejora del desempeño ortográfico del español.

Por consiguiente, las investigaciones antes citadas permiten hacer supuestos, así como la estrategia de aprendizaje cooperativo ha sido un instrumento eficaz en el aprendizaje de lenguas extranjeras, se cree del mismo modo, que pueda ser una herramienta adecuada para incrementar el desempeño en el aprendizaje de lengua materna, específicamente en el desempeño de la norma ortográfica del español. De lo anterior se desprende esta interrogante:

¿Cómo influye el aprendizaje cooperativo en el grado de dominio de la norma ortográfica del español?

Además, existe la certeza que esta detonante aclare información clave sobre ¿cuál será el grado de avance en la norma ortográfica entre los estudiantes que utilizaron el aprendizaje cooperativo y entre los que trabajaron en un método tradicional?; también, será interesante descubrir ¿cuál es la forma de interacción de los estudiantes durante el desarrollo de la estrategia para obtener los resultados esperados?

### Objetivos

De todo este panorama que se presenta y de la problemática descrita se enuncian los siguientes objetivos:

- Conocer cómo la estrategia del aprendizaje cooperativo interviene en el aprendizaje de la norma ortográfica del español en los estudiantes de Fundamentos de la escritura del Tecnológico de Monterrey, Campus Monterrey.
- Contrastar el nivel de dominio en el aprendizaje de la norma ortográfica del español en los alumnos que emplearon el aprendizaje cooperativo y entre los que utilizaron un método tradicional.
- Caracterizar la interacción de los estudiantes durante el aprendizaje de la norma ortográfica del español.

## Justificación

En la última década, la educación básica favoreció en las clases de español una educación lingüística basada más en las competencias comunicativas del español, como los de la escritura, lectura, análisis y síntesis, que a la enseñanza de la norma lingüística; se pensaba que estas habilidades fortalecerían las actividades escolares elementales en todas las asignaturas, por lo que, la instrucción de las reglas ortográficas como tal, se disminuyeron para favorecer en habilidades textuales más complejas que se creía, influían también en la correcta ortografía de las palabras (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2008).

En la universidad, es urgente que todos los estudiantes desarrollen las competencias comunicativas textuales como ha sido la tendencia educativa del último decenio; la enseñanza de las ciencias de lenguaje en los estudios superiores tiene el objetivo de orientar el dominio de los recursos verbales para toda interacción comunicativa que es la base del aprendizaje escolar y social (Lomas, 1999). Pero es esencial que las producciones textuales de los estudiantes del nivel superior demuestren una excelente competencia gramatical que se muestra en la ortografía de las palabras: “Se puede decir muy bellas cosas con faltas de ortografía, como también es posible no decir más que vaciedades con una ortografía perfecta. Bueno es lo primero y malo lo segundo; pero lo primero es doblemente bueno, escrito con ortografía impecable” (Cruz y Arafet, s. f., párr. 2).

Cada docente universitario debe responsabilizarse de que los estudiantes dominen la normativa de su lengua, pues esto es prueba de poseer una cultura básica y es el peldaño elemental que los prepara para transitar por sus estudios superiores (Cruz, y Arafet, s. f.). A este respecto, Luna, Cassany y Sanz (1998) enfatizan que la ortografía es la marca formal de la lengua escrita, la forma gráfica, entendida como una convención establecida que se convierte en un instrumento necesario para conducirnos en la sociedad moderna.

Por otra parte, la ortografía ha sido concebida como una ciencia de difícil acceso, monótona y aburrida; su enseñanza se ha limitado a la repetición de las reglas ortográficas, concebida en un castigo y no en un recurso didáctico, y a la inútil memorización, que la convertía en un terreno árido e infructuoso (Cruz, y Arafet, s. f.).

Es necesario, entonces, apoyar esta investigación con el uso de estrategias pedagógicas que faciliten el aprendizaje de la ortografía, que tomen en cuenta al estudiante para poder abandonar las enseñanzas dogmáticas y promover el interés del alumno por investigar, reflexionar y compartir sus hallazgos lingüísticos; además, se les debe guiar para que adquieran la conciencia ortográfica con estrategias pedagógicas adecuadas, que tomen en cuenta tanto los objetivos centrales, como las características de éstos como aprendices, con la finalidad de convertir a los estudiantes universitarios en participantes activos de su propio aprendizaje sobre la correcta ortografía de las palabras en español.

Se espera que esta investigación aporte beneficios importantes, en primer lugar, a la práctica educativa y al ejercicio docente a favor de los estudiantes, pues son éstos los que motivan la búsqueda de estrategias dinámicas e interactivas que permitan el dominio de la competencia gramatical del español; todo esto con la finalidad de que muestren avances significativos en el conocimiento de la norma ortográfica para desempeñarse con calidad al realizar sus tareas escolares y producir géneros textuales, logrando de esta manera ingresar al mundo académico que demanda el apego a la convención lingüística.

En segundo lugar, los maestros se favorecerán pues se pondrá a su disposición, a través de la difusión de los resultados, los procesos didácticos que la estrategia del aprendizaje cooperativo permita lograr, así como el grado de avance que se obtenga con la secuencia de las actividades realizadas y con los datos arrojados en los resultados de los exámenes parciales y el final de ortografía.

Y por último, se conocerá la utilidad que pueda generar la estrategia de aprendizaje cooperativo en el aprendizaje de la norma ortográfica del español para estudiantes nativos; esta técnica se ha estudiado para apoyar los aprendizajes de segundos idiomas, pero por el momento no existe documentación alguna sobre los resultados obtenidos en la enseñanza del español como lengua materna.

#### Limitaciones de la investigación

La población en la que se desarrolló esta investigación es el estudiantado de un grupo de la clase Fundamentos de la escritura del Tecnológico de Monterrey, Campus Monterrey.

El aprendizaje cooperativo es la estrategia que se utilizó en el grupo 2, con un horario de 8.05 a 8.55 am en lunes, miércoles y viernes; y el martes de 8.35 a 9.55 am. Un obstáculo en la puesta en práctica de las actividades cooperativas, ya sean las informales de los temas específicos de cada tema o las formales integradoras de cada tema, fue que los grupos de trabajo, en ocasiones, estuvieron incompletos; los alumnos tienen derecho a faltar a 12 sesiones durante el semestre, y hay equipos que trabajaron con uno o dos integrantes menos, lo cual impidió el cumplimiento de los componentes del aprendizaje cooperativo.

Asimismo, el tiempo fue otra limitante; en primer lugar, porque en ocasiones el tiempo efectivo de trabajo en el equipo fue insuficiente para cumplir con calidad la secuencia de la actividad cooperativa; y en segundo lugar porque los equipos de trabajo avanzaron de forma diferente, lo cual dificulta el desarrollo de los procesos didácticos en el grupo.

Además, es importante aclarar que un obstáculo más es que la maestra del grupo, fue juez y parte en el desarrollo de la investigación; esto pudo sesgar parcialmente la interpretación de los resultados de la investigación. La investigadora, además de aplicar los instrumentos de investigación y ser autora de este proyecto, no tuvo apoyo externo en las observaciones de la puesta en práctica de las actividades cooperativas formales e informales, y fue quien llevó a cabo el registro de los acontecimientos que sucedieron dentro del aula así como la que interpretó los resultados obtenidos.

## Capítulo 2

### Marco teórico

La enseñanza de lengua en los ámbitos educativos es motivo de investigación para encontrar las mejores estrategias que contribuyan en los estudiantes a obtener aprendizajes, conocimientos y habilidades, con el fin de que avancen en el manejo de su lengua materna y puedan desenvolverse con éxito en sus estudios superiores.

A continuación se presenta información teórica relevante sobre la estrategia aprendizaje cooperativo, las influencias de las teorías del aprendizaje en el aprendizaje cooperativo y la importancia de la norma ortográfica del español.

#### Aprendizaje cooperativo

Para hablar de este término es necesario expresar que existen dos situaciones reales: necesidad de aprender y presencia de un grupo. Un grupo puede definirse como una colectividad de individuos que interactúan entre sí y que ejercen una influencia recíproca (2001, Schmuck, y Schmuck, citado en Díaz y Hernández, 2002). Es entonces que para obtener aprendizajes se debe cuidar que las interacciones en los grupos conduzcan a cumplir objetivos de aprendizaje que suceden en los entornos educativos.

#### *Factores esenciales del aprendizaje cooperativo*

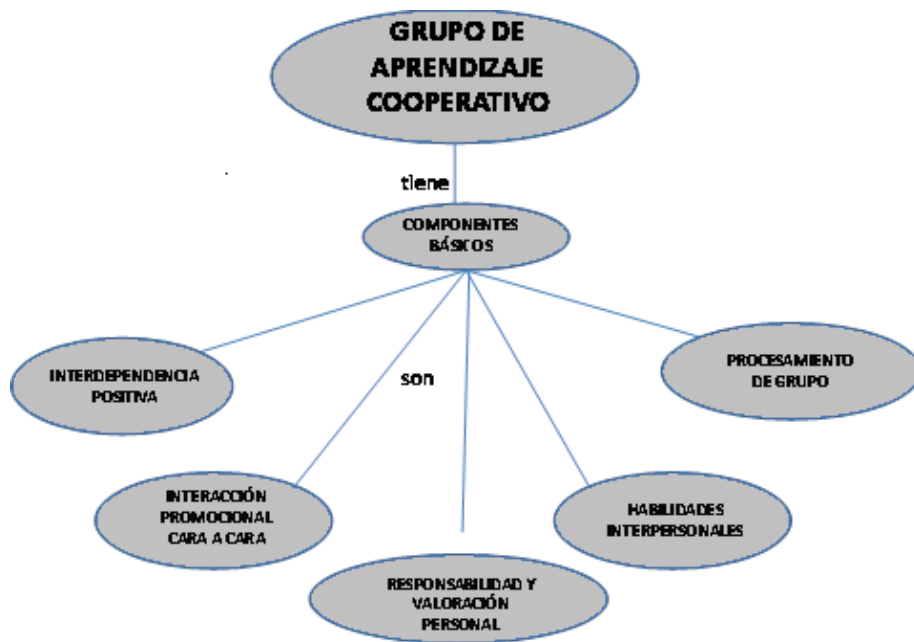
Pueden existir distintos tipos de grupos cooperativos. Johnson, Johnson y Holubec (1999) hacen la distinción entre los grupos formales de aprendizaje cooperativo y los grupos informales de aprendizaje cooperativo y los grupos de base cooperativos. En el primero, los grupos de trabajo tienen metas comunes, y cada integrante debe asegurarse que todos alcancen los objetivos de la tarea asignada; estos grupos pueden funcionar desde una hora a varias semanas de clase. En el segundo, los equipos trabajan juntos desde pocos minutos hasta una hora de clase; este tipo de grupos es utilizado por el maestro para que los alumnos efectúen algún trabajo intelectual, expliquen o sintetizen los contenidos conceptuales de algún tema en particular. En el tercero, los grupos de base cooperativos tienen metas a largo plazo y su duración puede ser hasta de un año; por lo

general, sus miembros tienen características distintas, su integración está bien definida, existe una motivación que los lleva a esforzarse por la excelencia en sus tareas.

El aprendizaje cooperativo debe permitir que se obtengan los objetivos educativos y para esto es importante que el docente informe a los estudiantes los objetivos de clase, explique la actividad o tarea, supervise el aprendizaje para apoyar a que las metas se cumplan, y evaluar el grado de eficacia con el que interactuaron los grupos (Johnson, Johnson y Holubec, 1999). Sobre esto, también Orlich, Harder, Callahan, Kauchack, Pendergrass, Keogh y Gibson (2007) expresan que los estudiantes deben adquirir habilidades sociales y verbales, tales como discutir con sentido, valorar las ideas de todos, así como no perder de vista las metas grupales, la motivación y moralidad del grupo.

El trabajo en equipos cooperativos produce efectos benéficos en distintos ámbitos. Por un lado, Díaz y Hernández (2002) exponen que el rendimiento académico y las situaciones de aprendizaje son superiores en este tipo de grupos que en los aprendizajes obtenidos de forma individual; y este fenómeno se ha observado tanto en las ciencias exactas, como en las ciencias sociales y en el área del lenguaje. Por otro lado, Díaz y Hernández (2002) también afirman que las relaciones socio-afectivas se ven beneficiadas, pues los alumnos participantes ejercitan las relaciones interpersonales, así como el incremento de la solidaridad y el sentimiento de obligación para apoyar el avance del otro; asimismo, la autoestima se aumenta, incluso en los estudiantes de bajo rendimiento académico.

La cooperación es el concepto clave de esta estrategia y para lograr que los grupos de trabajo lleguen a ser efectivos equipos cooperativos se deben seguir los componentes básicos que Johnson, Johnson y Holubec (1999) exponen (ver Figura 1).



*Figura 1.* Componentes básicos del aprendizaje cooperativo (Díaz y Hernández, 2002, p. 114).

El primer componente es la interdependencia positiva, que se da cuando los miembros del grupo saben que los esfuerzos de cada integrante benefician a él y al resto de los miembros del equipo (Johnson, Johnson y Holubec 1999). Sobre esto, Díaz y Hernández (2002) aseguran que la piedra angular de un grupo cooperativo es que a partir de las interacciones mutuas se logre una interdependencia positiva entre sus integrantes; respecto a esto, Levin (1971, citado en Díaz y Hernández, 2002) menciona que la interdependencia es el mayor desafío a la madurez del individuo y al mismo funcionamiento del grupo. Además, Díaz-Aguado (s. f.) señala que la estructura competitiva de los equipos es lo que se intenta minimizar a través del trabajo cooperativo y que la interdependencia positiva se ve reflejada cuando se recompensa el trabajo del equipo, y la evaluación surge de la suma del aprovechamiento individual de todos los miembros del grupo.

El segundo componente es la responsabilidad individual y grupal. Johnson, Johnson y Holubec (1999) mencionan que el equipo debe ser capaz de evaluar el avance de acuerdo con el logro de los objetivos y los esfuerzos individuales de cada miembro. A través de la evaluación, se determina el trabajo de cada integrante, se trasmite al grupo los

resultados y, si es necesario, se busca la manera de apoyar y alentar a los miembros que lo necesiten con la finalidad de que puedan desempeñarse mejor como personas. Sobre esto, Cooper (2008) enfatiza que en la responsabilidad individual se incluye la evaluación del dominio del contenido o de las habilidades mencionadas en los objetivos de la clase, y que en la interacción grupal, los estudiantes se apoyan de acuerdo con el avance individual que asimiló cada integrante. Sin embargo, Cooper (2008) aclara que la evaluación se realiza individualmente y con los instrumentos elegidos con antelación: “Los miembros de un equipo practican juntos y se preparan unos a otros, pero cada uno de ellos se les examina de la forma acostumbrada” (p. 456).

El tercer componente es la interacción estimuladora cara a cara. Johnson, Johnson y Holubec (1999) mencionan que los estudiantes deben trabajar juntos para promover el éxito de los demás; para esto se comparten los recursos con los que cuentan, se respaldan, apoyan, motivan y felicitan por el esfuerzo en aprender. Además, recomiendan acomodar las mesas y sillas de tal manera que se facilite el contacto entre los compañeros. A este componente, Díaz y Hernández (2002) agregan que en la interacción sucede una serie de actividades cognitivas, pues éstas sólo se dan cuando los alumnos interactúan en las dinámicas interpersonales, por ejemplo en las explicaciones de los contenidos teóricos o de la forma como resuelven sus problemas, discusiones sobre la naturaleza del curso, y al compartir sus experiencias que se relacionan con la información recibida: todas estas producen aprendizajes significativos. Sin embargo, no siempre la interacción es estimuladora desde el principio. Casteleiro, Castelló, Cirera, García, Leciñena, Molina, Pardo, Torredemar y Villa (1998) mencionan que al inicio los conflictos, rivalidades y falta de coordinación son los medios que propician que los integrantes de los equipos recurran a sus habilidades sociales, superen los conflictos y adquieran nuevas estrategias de interacción de las que ya poseían antes de la estrategia cooperativa.

El cuarto componente consiste en el ejercicio de las prácticas interpersonales y grupales. Johnson, Johnson y Holubec (1999) mencionan que el aprendizaje cooperativo tiene un funcionamiento más complejo que el individual y competitivo porque es necesario que los estudiantes aprendan de la interacción interpersonal del grupo y de las



materias escolares. Los alumnos deben ejercitarse en la toma de decisiones, en la forma de ejercer la dirección, en la creación de un clima de confianza, en el establecimiento de la motivación. Para el docente es tan importante enseñar el contenido académico como la práctica del trabajo grupal. Díaz y Hernández (2002) señalan que en este factor sobresalen valores y actitudes como la tolerancia, la disposición al diálogo la empatía, la honestidad, el sentido de equidad y justicia. Richards y Lockhart (1998) mencionan que los maestros necesitan supervisar la interacción del grupo, de tal suerte que todos tengan las mismas oportunidades, tanto de participar entre los integrantes y de éstos con el profesor.

El quinto componente es la evaluación grupal. Johnson, Johnson y Holubec (1999) afirman que este factor sucede cuando los miembros del equipo analizan si están alcanzando sus metas y logrando relaciones de trabajo eficaces. Aquí es común determinar las acciones positivas y negativas, con el fin de modificar las prácticas inadecuadas y conservar las prácticas eficientes. Este componente es llamado como procesamiento de grupo por Díaz y Hernández (2002) y puntualizan que es importante realizarlo en varios momentos del trabajo grupal, para que exista la oportunidad de reorientar sus prácticas; es aquí en donde sucede una reflexión metacognitiva sobre los procesos y productos de trabajo. Sin embargo, a pesar de realizar ajustes en la interacción para optimizar el grado de avance, Casteleiro et al. (1998) enfatizan que no siempre se puede esperar el mismo nivel de avance, tanto individualmente como en equipo, pues existen agentes sociales externos o recursos internos de cada individuo que se refleja en el éxito de los resultados.

### *Rol del maestro*

En los procesos de enseñanza-aprendizaje, el papel del maestro es pieza clave para el cumplimiento de los objetivos didácticos. En el aprendizaje cooperativo, el docente debe crear el ambiente apropiado, concebir las metas que se quieren obtener, y realizar planeaciones de tiempo, diseño de actividades, elección de materiales o recursos didácticos que conduzcan por buen camino el desempeño académico en sus equipos de trabajo. Sobre esto, Johnson, Johnson y Holubec (1999) mencionan que las decisiones que toma el profesor sobre la duración de las actividades, el tamaño de los grupos, la

forma de evaluar, y el momento de evaluar, son aspectos que resultarán determinantes en la mejora del aprendizaje.

Las funciones del profesor en el trabajo cooperativo se puede resumir en las que mencionan Casteleiro, et al. (1998):

- Garantizar que todos los integrantes conozcan los objetivos del grupo.
- Verificar que los alumnos intercambien funciones del trabajo
- Estimular las explicaciones y justificación de los contenidos en la realización de las actividades de aprendizaje.
- Estimular a los participantes fuertes de los equipos para que apoyen a los más débiles de los equipos.
- Proporcionar al grupo los instrumentos de valoración en la realización de las tareas y los productos de aprendizaje.
- Supervisar un seguimiento del tiempo que los equipos invierten en el proceso del trabajo cooperativo.
- Estimular a los alumnos en pensar las decisiones que están tomando. Guiarlos a la argumentación y a una responsable toma de decisiones.

Desde este punto de vista, el maestro es el líder, el encargado de alertar, animar para impulsar a sus alumnos a conseguir las metas académicas de la forma como él lo propone; con esta concepción, el docente imprime un espíritu de ejemplo y de guía (Johnson, Johnson y Holubec, 1999).

Podría pensarse que en el trabajo cooperativo la participación del maestro disminuye, pero no es así, aunque no es el expositor de la información y el encargado de dictar conocimiento, es el indicado de crear los espacios adecuados y las herramientas para que los estudiantes interactúen y descubran conocimiento. Desde esta perspectiva, planear estrategias cooperativas es mucho más complejo que enseñar en el sistema tradicional individualista.

Por consiguiente, a través de lo que el maestro decide, guía, motiva, se crean las oportunidades para que los estudiantes interactúen y ejerciten habilidades que todavía no dominan. Y en esta motivación, la retroalimentación que da el maestro debe ser orientada a alentar, no a destruir. Por esto, la retroalimentación del docente debe ser positiva, aunque la respuesta que los alumnos den no sea la opción más acertada, lo importante es infundirles confianza y darles valor para que sigan participando y construyendo las tareas académicas (Orlich, et al., 2007).

Sobre esto mismo, Cirigliano y Villaverde (1996) comentan que el profesor en los grupos cooperativos o en las dinámicas de grupo, además de tener la autoridad como conocedor del contenido temático, funciona como un conductor que se ocupa en las capacidades de liderazgo de sus alumnos. En la Tabla 1 se resumen las diferencias entre la función del maestro en la concepción tradicional y en la de los grupos de trabajo cooperativo.

Tabla 1

*Roles del docente tradicional y del conductor o líder. Tomado de Cirigliano y Villaverde (1996, p. 96).*

<b>Rol Docente Tradicional (tendencia autocrática)</b>	<b>Rol de Conductor o líder (tendencia democrática)</b>
Posee el saber, lo da hecho	Promueve el saber, enseña a aprender
Posee la autoridad	Crea la responsabilidad
Toma las decisiones por sí	Enseña a tomar decisiones
Se hace escuchar	Escucha, hace hablar
Aplica reglamentos	Utiliza técnicas de grupo
Marca objetivos y hace los planes	Propone objetivos y planifica con todo el grupo
Se preocupa por la disciplina	Se preocupa por el proceso grupal
Califica solo	Evalúa junto con el grupo
Trabaja con individuos	Trabaja con el grupo
Sanciona, intimida	Estimula, orienta y tranquiliza

El tipo de liderazgo que el maestro ofrece no es autoritaria, como dicen Casal (2005) y Cirigliano y Villaverde (1996), sino el maestro se convierte en un líder participante, el cual es influido por el grupo y al mismo tiempo ejerce influencia sobre él; y es ésta la principal característica del rol del maestro en el aprendizaje cooperativo. Además, Cirigliano y Villaverde (1996) señalan que el líder del trabajo cooperativo es un líder democrático, entendiéndose esta distinción como alguien que confía en la capacidad de su grupo, favorece la discusión y toma en cuenta las opiniones de sus alumnos; en este caso los grupos de trabajo cooperativos que tienen un líder participante, activo y democrático son grupos en los que hay motivación por realizar la tarea, en donde las relaciones personales son cercanas, cordiales y hay menos hostilidad .

### *Rol del alumno*

Como dice Casal (2005), el papel del alumno consiste en acatar las reglas de la escuela y realizar todo lo que se le indique que contribuya al logro de sus objetivos académicos. Es entonces que el alumno, consciente de que la escuela es la institución que tiene un objetivo frente a su sociedad y nación, sigue las instrucciones del maestro, como ese elemento clave en su formación.

En el aprendizaje cooperativo, las relaciones entre los alumnos y de éstos con el profesor son los factores clave que van generando los aprendizajes. En el aula cooperativa, los estudiantes hablan, discuten, comparten ideas, y la educación se concibe como comunicación entre estudiantes (Casal, 2005). En este sentido, los alumnos deben entender que en esta comunicación y cooperación, como señalan Casteleiro, et al. (1998), que puede reflejarse en exponer ideas, explicar objetivos, escuchar lo que sus compañeros exponen, se están construyendo aprendizajes, pues hay un control y dominio del tema que están abordando y en este intercambio se producen procesos socio-cognitivos que los conducen a aprender.

Además, Coll (1990) muestra que los alumnos durante la interacción con sus iguales, ejercitan habilidades lingüísticas y sociales muy importantes, las cuales los benefician en el control de impulsos agresivos, adaptación de las reglas establecidas, la relativización del punto de vista propio y superación del egocentrismo.

Es entonces que en estas relaciones, los estudiantes, guiados por el profesor, son instruidos para ser parte de estrategias cooperativas. Johnson, Johnson y Holubec (1999), enfatizan la importancia de que el maestro continuamente verbalice y explique a sus alumnos en qué consiste el trabajo cooperativo, ya que es necesario luchar contra la tendencia competitiva e individualista que la educación en el sistema tradicional promueve.

Los alumnos deben adoptar esa interdependencia positiva y buscar que todos y cada uno de los miembros de su equipo aprendan. Casal (2005) dice que en la situación social cooperativa, las metas de los alumnos están correlacionadas con las metas de sus compañeros, de tal manera que sólo pueden alcanzar los objetivos de aprendizaje si sus

compañeros lo consiguen. En esta situación social, los estudiantes no se sienten solos, pues van juntos por las mismas metas y se produce un efecto de corresponsabilidad en la elaboración de los productos académicos.

Johnson, Johnson y Holubec (1999) recomiendan guiar a los estudiantes a adoptar roles específicos, para que cada uno de ellos tenga claro que tiene una función específica que nadie más puede realizar, así como evitar que algunos alumnos adopten actitudes pasivas.

Los roles los conciben de esta manera:

- Roles que ayudan a la conformación del grupo: supervisor del tono de voz, de ruido y verifica que los roles del grupo se intercambien.
- Roles que propician que el grupo funcione: quien explica ideas, escribe los registros, fomenta la participación, reafirma el cumplimiento de la tarea al revisar las instrucciones, entre otras.
- Roles que permiten en los alumnos formular lo que saben e integrar los contenidos que están aprendiendo: quien formula conclusiones, corrige errores, verifica la comprensión de todos los miembros, investiga y analiza.
- Roles que ayudan a incentivar el pensamiento de los alumnos: quién critica ideas, busca fundamentos, verifica la validez de sus resultados, quien integran las ideas y razonamientos.

Por todo esto, se puede ver que al aprender cooperativamente, tanto el profesor como el estudiante tienen que aceptar cambios sustanciales en las formas cómo se solía enseñar o aprender. Tienen ambos que luchar con la idea de que el aprendizaje es un fenómeno particular, íntimo, y que solo se enseña cuando el adulto o profesor expone y dicta información que este mismo ya aprendió (Casteleiro et al. , 1998). Es decir, las actividades de aprendizaje en un grupo y en un aula son los medios eficaces para entender que el centro del trabajo cooperativo es el objetivo por el cual se obtendrá aprendizaje.

### *Función de las actividades cooperativas*

¿Por qué cooperar? ¿Con qué propósito? ¿En dónde? El aula se convierte en el espacio en donde los alumnos y profesores interactúan para dar y recibir, para crear y descubrir. Desde esta perspectiva, el aula adquiere un valor especial, pues aquí los alumnos desarrollan habilidades sociales y cognitivas que los prepararán para un ámbito complejo en la sociedad, Casteleiro y et al. (1998, p.25) caracterizan el aula de la siguiente manera:

- Ámbito de relación psicosocial
- Ámbito de enseñanza y aprendizaje, construido y regulado por una instancia de poder institucional y de relación personal estructurado desde:
  - Una cultura docente
  - Una cultura institucional
  - La autonomía personal y profesional del profesor

Es en el aula en donde un grupo de estudiantes con objetivos comunes, se someten a una serie de dinámicas, estrategias y actividades, con la finalidad de que en todos y cada uno de ellos se produzcan productos de aprendizaje. Cirigliano y Villaverde (1996) mencionan que el grupo es considerado como un lugar y un medio de aprendizaje escolar, no es un campo de batalla, sino un lugar seguro, agradable y cordial; aunque cabe aclarar que no deja de ser un grupo institucional y formal, que depende de lo que el maestro organice y diseñe. Aunque parece ser que la interacción grupal es lo que sobresale, los autores enfatizan que las actividades cooperativas o las dinámicas grupales son sólo instrumentos y un medio para que el estudiante desde su perspectiva individual aprenda.

Por lo tanto, las reglas institucionales dentro de una escuela y la influencia otorgada al profesor como adulto, son factores clave para que lo que se proyecte para los estudiantes produzca aprendizajes significativos en éstos. Por lo tanto, de acuerdo con Casal (2005), la tarea de aprendizaje es el componente que usan los alumnos para, en este

proceso de interacción, poder encontrar los resultados y resolver los problemas que presentan los contenidos de clase.

Asimismo, Hertz-Lazarowitz y Miller (1992) recomiendan la creación de grupos pequeños (de 2 ó 3 integrantes), pues esto garantiza más cooperación y por lo mismo mejores resultados; además, expresan que el trabajo individual del estudiante es un ejercicio previo que debe considerarse cuando un equipo cooperativo realice una tarea de aprendizaje; en esta interacción, mencionan Hertz-lazarowitz y Miller (1992), los estudiantes ejercitan habilidades lingüísticas y cognitivas, pues explican, hablan, argumentan, y de esta manera sucede el aprendizaje y la solución de conflictos.

Otro punto importante en las actividades cooperativas es que éstas, a través del trabajo del grupo, cumplan con diferentes tipos de funciones: Cirgiliano y Villaverde (1996) explican que el grupo puede producir efectos terapéuticos, psicoterapéuticos y educativos. En este estudio se puede rescatar el efecto terapéutico y el educativo. El primero, porque el grupo apoya a sus miembros para darles la posibilidad de hacerlos mejores, de ayudarlos a avanzar en sus habilidades y capacidades y superar sus debilidades; y el segundo, y más importante, porque las técnicas grupales son los instrumentos del educador, por eso, éste debe entrenarse para crear los métodos pedagógicos ideales, que generen aprendizajes en los estudiantes.

Asimismo, existe una condición importante en el proceso del trabajo cooperativo, que es lo que Coll (1990) llama aprendizaje operante, en la cual interviene una motivación extrínseca, pues existe una recompensa que depende de los resultados del grupo. Esto, Johnson, Johnson y Holubec (1999) lo recomiendan para promover la interdependencia positiva, pues es una forma de premiar o festejar los logros de los estudiantes; ellos mencionan que pueden ser premios escolares (puntos extras) o no escolares (tiempo libre, golosinas). Cooper (2008) agrega que en algunos métodos de aprendizaje cooperativo, todos los equipos que alcanzan promedios superiores obtienen un reconocimiento público y son anunciados como *buenos equipos*. Esto se realiza como en una especie de ceremonia, en el que se elogia por el trabajo del grupo. Este tipo de estímulos que se ofrecen a los grupos en los que se utilizan las estrategias del aprendizaje cooperativo depende mucho del nivel de estudios y la edad de los estudiantes.



## Relaciones entre el aprendizaje cooperativo y las teorías del aprendizaje

El aprendizaje cooperativo es una estrategia actual que busca alternativas eficaces y dinámicas para satisfacer las necesidades de los aprendices en medios educativos, tales como reconocer que los estudiantes son seres racionales, que viven en entornos sociales y que reaccionan positiva o negativamente de acuerdo con el ambiente. Por lo tanto, es importante analizar los fundamentos teóricos que las teorías del aprendizaje aportan a la estrategia del aprendizaje cooperativo.

### *Aprendizaje cooperativo y su relación con la teoría socio-cognitiva*

La teoría sociocultural de Vygotski (1996) aporta al aprendizaje cooperativo dos ideas importantes referentes a la función del lenguaje; la lengua es una herramienta del pensamiento y un instrumento de comunicación social. Es aquí en donde converge la estrategia cooperativa del aprendizaje social y el cognitvismo. Vygotski (1986) afirma que:

El desarrollo del pensamiento está determinada por el lenguaje, es decir por los instrumentos lingüísticos del pensamiento y por la experiencia sociocultural del niño. El desarrollo del habla interna depende fundamentalmente de factores externos; el desarrollo de la lógica del niño es, como ha demostrado Piaget, una función directa de su habla socializada. El crecimiento intelectual del niño depende de su dominio de los medios sociales del pensamiento, esto es, del lenguaje (p. 115).

Aunque las investigaciones que Vygotski realizó se refieren específicamente a las conductas observadas en niños, las conclusiones y resultados obtenidos son relevantes en el aprendizaje de todos los seres humanos, los cuales al usar el lenguaje, están activando procesos de pensamiento, así como de procesos cognitivos en la adquisición de aprendizajes. Además, Vygotski (1996) menciona que los niños que usan la lengua oral son más capaces de resolver problemas complejos que los que no lo hacen; agrega que el aprendiz divide el problema en dos partes: planea resolver el problema por medio del lenguaje y después lleva a la práctica la actividad de solución; de esta manera participan los procesos internos cognitivos del niño y la interacción externa-social que realiza para

resolver su conflicto. A este respecto, Casal (2005) señala que el entorno sociocultural es la fuente de los procesos psicolingüísticos del hombre, el cerebro es su órgano principal, en donde se producen los aprendizajes individuales y la actividad social con los otros es el medio que la origina.

Una concepción importante son las diferencias entre el lenguaje egocéntrico y el lenguaje social. Vygotski (1996) menciona que es el lenguaje interior del niño, que él utiliza para sí mismo y que en la medida en que se complican sus tareas de aprendizaje, surgen desafíos intelectuales y empieza a buscar soluciones menos automáticas y más complejas. Por esto, cuando los niños buscan verbalmente nuevos planes y al darse cuenta que son incapaces de resolver el problema, acuden a los otros para buscar apoyo. Casteleiro et al. (1998) utilizan el término de facilitadores sociales a las interacciones que los aprendices realizan para solucionar problemas complejos; los estudiantes obtienen pistas y orientaciones que actúan como poderosos promotores de aprendizaje significativo.

Todo esto vincula el aprendizaje cooperativo con la teoría social de éste. Vygotski (1996) enfatiza que mientras el aprendiz va madurando se da cuenta de que en ocasiones los esfuerzos individuales en la resolución de conflictos son infructíferos y que requiere de la cooperación de otros para resolver sus problemas.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje sucede en áreas internas e individuales que están vinculadas con el área cognitiva del estudiante y en donde la lengua es el instrumento de la conciencia, pues a través de lenguaje se activan los procesos del pensamiento y de la reflexión. Además, concibiendo el lenguaje como un vehículo social y de interacción, es necesaria la participación de los factores externos, sociales, ambientales, que propicien la adquisición de conocimientos y el desarrollo de competencias comunicativas, tanto orales como escritas. En otras palabras, el aprendizaje cooperativo se nutre del cognitivismo y de la teoría del aprendizaje social.

Entonces, el aprendizaje cooperativo también tiene sus fundamentos en la perspectiva socio-cognitiva en lo referente a que los seres humanos aprenden unos de otros a través de la observación, la imitación y el modelado. Por ejemplo, los socio-

cognitivos sugieren que el aprendizaje se da por la observación de las conductas y del resultado de las acciones de otras personas. En cuanto al modelado, se han observado ventajas importantes en los estudiantes que recurren a éste como por ejemplo: son mejores lectores cuando tienen padres que frecuentan la lectura; dominan nuevas capacidades atléticas cuando se les demuestra en prácticas específicas; demuestran capacidad y dominio en una situación temida, al observar a modelos que actuaron sin miedo en situaciones parecidas; y en ámbitos académicos, los estudiantes aprenden a resolver problemas cognitivos cuando observan un modelo que lo demuestra (Ormrod, 2005).

Por consiguiente, durante la interacción social entre los estudiantes y la observación de modelos de algún problema académico se producen conflictos cognitivos que propician la solución de un problema. Vygotski (1996) afirma que hay situaciones de aprendizaje, como la adquisición de una lengua, que se caracterizan como interpsicológicas, y que cumplen con la función de producir cambios cognitivos. Silverman y Stone (1972, citados en Fernández y Melero, 1997) mencionan que estos cambios suceden cuando los aprendices presentan puntos de vista diferentes y la necesidad de llegar a un acuerdo genera interacción entre los estudiantes, la cual se produce en diálogos, debates y explicaciones que propician ajustes cognitivos y la solución de un problema de aprendizaje.

Por todo esto, Fernández y Melero (1997) formulan dos conclusiones: en primer lugar, la forma más adecuada para producir conflictos que produzcan aprendizajes es la interacción entre iguales; y, en segundo lugar, que el conflicto social o la interacción es un importante recurso para el desarrollo cognitivo. Entonces, los resultados de la investigación realizada por estos autores muestran que los estudiantes que estuvieron bajo la estructura de la interacción social avanzaron más significativamente que los que no la experimentaron.

Después de todas estas consideraciones, el aprendizaje cooperativo y el desarrollo de las habilidades lingüísticas son percibidas como procesos sociales que se construyen a través de la cooperación con intereses en la solución de conflictos. Casal (2005) afirma que el aprendizaje se concibe como secuencias de interacciones, no como

procedimientos aislados e individuales, que se internalizan en desarrollos cognitivos. Es decir, el trabajo en grupos estructurados, permite a los alumnos relacionar sus pensamientos e ideas, y en esa exteriorización a través del lenguaje se van resolviendo sus dudas y solucionando sus problemas cognitivos.

### *El aprendizaje cooperativo y su relación con la teoría conductista*

La corriente conductista ha tenido mucha influencia en los ámbitos educativos, pues se han obtenido las conductas deseadas al recurrir a estos principios. El aprendizaje cooperativo tiene también influencia de esta teoría, sobre todo del conductismo operante. Por ejemplo: el reforzamiento positivo que se observa en un estudiante con bajo rendimiento a través del reconocimiento verbal, sobre todo si éste vive con una familia que no valora los resultados de los esfuerzos. Aquí se percibe como a través del trabajo cooperativo, el elogio, el ánimo que tanto el maestro como los alumnos se infunden son ejemplos de reforzadores verbales.

Un elemento del conductismo que apoya al aprendizaje cooperativo es premiar o recompensar a los estudiantes que obtienen la meta académica. En el condicionamiento operante se conoce como los reforzadores positivos que siguen después de haber obtenido el logro. Ormrod (2005) señala que cuando las situaciones biológicas, emocionales y económicas están cubiertas, los reforzadores más efectivos son las alabanzas, las calificaciones y los sentimientos de éxito.

Otro aspecto de la teoría conductista es el cuidado del entorno de los aprendices. Desde esta perspectiva se defiende la creencia de que si se cuidan las condiciones ambientales de los seres humanos, éstos serán capaces de aprender a realizar conductas complejas; de aquí la idea de Watson (1914, citado en Ormrod, 2005) de defender la postura de que bajo condiciones adecuadas, salud óptima, y programación educativa bien establecida, él podía convertir a cualquier individuo en un especialista capaz en alguna área específica. Lo mismo se puede observar, pero en cuestiones negativas: por ejemplo Wolf (1972, citado en Jensen, 2008) descubrió que los jóvenes que viven conductas agresivas durante su infancia, son más propensos de caer en problemas de conductas

antisociales, así como estar rodeados de padres y hermanos mayores profesionistas, generan ambientes adecuados para obtener éxito académico.

La teoría conductista ha recibido muchas críticas, sobre todo por el condicionamiento que puede generar en los estudiantes el hacer o el dejar de hacer algo, de acuerdo con la presencia de estímulos o recompensas; sin embargo, varios de los principios conductistas han sido útiles y han formado a varias generaciones de estudiantes, modificando conductas indeseables y reforzando conductas adecuadas; también en la efectividad para mejorar los resultados académicos y los hábitos de estudio, sobre todo en casos de problemas con bajo rendimiento, ya que prioriza la adquisición de una habilidad con el ejercicio y repetición de unidades de aprendizaje simples, las cuales una vez adquiridas, podrán dar entrada a habilidades más complejas (Ormrod, 2005).

El aprendizaje cooperativo y la teoría conductista de aprendizaje tienen varias convergencias. Por un lado, favorecen la aparición de manifestaciones observables que son recompensadas; además, ambos muestran notable interés en preparar las situaciones ambientales para favorecer la aparición del aprendizaje. Por otro lado, en cuanto a las competencias en el manejo correcto de lengua como convención social, los ejercicios de repetición y manejo de procesos simples hasta llegar a los más complejos son estrategias ideales para aprender contenidos y ejercitar habilidades lingüísticas.

#### *Aprendizaje cooperativo y su relación con el constructivismo*

En el ámbito educativo, el objetivo central es conseguir aprendizajes en los estudiantes. El constructivismo es una de las teorías que hoy en día es más aceptada porque concibe al ser humano como constructor de su propio conocimiento. Sobre esto, Dewey (1989) menciona que las actividades que los estudiantes realizan son los recursos que propician aprendizajes, y mientras los aprendices participan más en proyectos, ejercicios prácticos, manipulaciones de la realidad, más éxito habrá en la aprehensión de conocimientos. En el constructivismo se concibe al estudiante en acción, pues así será responsable de su propio aprendizaje.

La teoría constructivista tiene mucha relación con el aprendizaje cooperativo. Se debe reconocer que cuando se ponen en práctica las estrategias del aprendizaje

cooperativo es porque se está consciente de que los alumnos son entes activos, actores que se cuestionan, reflexionan, piensan y hacen, y que este *hacer* los conduce por el camino del aprendizaje. Casal (2005) menciona que la teoría constructivista está íntimamente relacionada con los procesos sociales, que son el escenario que favorece la construcción de significados individuales en los estudiantes.

Por consiguiente, esta significación relevante, construida por los estudiantes, permite pensar en el concepto de aprendizaje por descubrimiento del que hablaba Bruner (1989), el cual se apoya en la idea de que en el desarrollo del funcionamiento intelectual del hombre desde la infancia hasta la perfección que puede alcanzar, está determinado por una serie de avances tecnológicos en el uso de la mente. El autor señala que la actividad hábil es la consecuencia de una serie de subrutinas modulares que están organizadas consecutivamente para perfeccionar la habilidad que se tiene proyectada. Por esto se percibe que el aprendizaje cooperativo se nutre de la perspectiva constructivista, porque se concibe el aprendizaje como una participación activa de los estudiantes, quienes construyen sus aprendizajes a través de las prácticas escolares, propiciando el descubrimiento de conocimientos con significados reales, porque ellos mismos los pudieron descubrir y entender, es decir, se apropiaron de los mismos.

Asimismo, Coll, Martín, Mauri, Miras, Onrubia, Solé y Zavala (1998) priorizan la concepción constructivista del aprendizaje, porque con esta perspectiva se acepta que la escuela hace accesible a los alumnos los aspectos de la cultura social, los cuales son fundamentales para su desarrollo personal: la educación promueve en los estudiantes su desarrollo cognitivo, su avance en su desarrollo integral, entendiéndose ésta en su inserción con su comunidad, sus relaciones intrapersonales e interpersonales; de la misma manera se entiende que la construcción que el aprendiz hace de su aprendizaje lo dirige a un crecimiento personal, en donde no solo participa el sujeto que aprende, sino todos los agentes culturales, el ambiente, la gente, y su entorno son piezas claves de su desarrollo.

Todo esto afirma la importancia que tiene para los estudiantes de cualquier nivel educativo ser participantes activos de sus aprendizajes. Sin embargo, Fernández y Melero (1997) hacen un alto y sostienen la relevancia también de pensar en los procesos de enseñanza desde la concepción constructivista, pues nadie duda que los estudiantes

aprendan en actividades reales y mientras más participan, más es el nivel de avance en la adquisición de sus conocimientos. Los maestros deben también diseñar los espacios, los recursos para que los aprendices obtengan conclusiones de aprendizaje. Es aquí donde se observa otro punto de unión entre el aprendizaje cooperativo y el constructivismo, pues el maestro se convierte en un participante activo que sabe a dónde quiere conducir a los estudiantes, y hace intervenciones, preguntas, y supervisa que vayan camino a la meta. Sobre esto, Fernández y Melero (1997) mencionan que estas verdades son producto de la observación de las relaciones de los niños con su madre o con un adulto, pues éste último conoce ya el camino para resolver los problemas y va dando orientaciones certeras para conducirlos, sin darles precisamente la solución; y en este proceso, los aprendices van construyendo aprendizaje y apropiándose de estrategias cognitivas que descubrieron en esa guía, y de esta manera van adquiriendo madurez y responsabilidad y control de sus aprendizajes.

Aunado a esto, Coll (1990) trata la concepción constructiva sobre la intervención pedagógica y afirma que la acción educativa debe influir sobre la actividad mental y constructiva del alumno generando las condiciones favorables para que éstos, a través de las experiencias y conocimientos preexistentes, vayan haciendo las asociaciones y realizando los significados que los guíen hacia la dirección más correcta y rica, con la finalidad de que obtengan las intenciones de la educación escolar: “en una perspectiva constructivista, la finalidad última de la intervención pedagógica es contribuir a que el alumno desarrolle la capacidad de realizar aprendizajes significativos por sí mismo en una amplia gama de situaciones y circunstancias que el alumno *aprenda a aprender*” (Coll, 1990, p. 179).

Por lo tanto, el constructivismo aporta principios importantes al aprendizaje cooperativo, pues es mediante la participación activa de los estudiantes por la que estos construyen sus propios aprendizajes; además, a partir de esa participación con otros, aportación de la teoría socio-cognitiva y mediante las interacciones sociales, éstos asimilan significados relevantes de sus contenidos escolares; sin olvidar, que hay tendencias muy particulares de los seres humanos como aprendices: aprender gracias a un

estímulo, o a la repetición de actividades, lo cual aporta el conductismo, que propicia en los estudiantes cuantiosas posibilidades para adquirir aprendizajes.

De todo lo anterior es importante concluir que la teoría sociocognitiva, conductista y constructivista son factores clave para el aprendizaje cooperativo. Por un lado, en cuanto al enfoque sociocognitivo y constructivista del aprendizaje, en esta investigación se cree que a través de las interacciones sociales, los estudiantes participan activamente de su propio aprendizaje: el diálogo y la discusión se convierten en promotores sociocognitivos que les permiten construir su aprendizaje y obtener respuestas de sus dudas lingüísticas. Por otro lado, el constructivismo favorece al aprendizaje cooperativo porque a través de la retroalimentación positiva que los estudiantes ejercen con sus pares se generan espacios idóneos para la adquisición de aprendizajes. Entonces, el aprendizaje cooperativo se nutre de forma sustancial del sociocognitismo, constructivismo y conductismo.

#### El aprendizaje de lengua

La función más importante de la lengua es la comunicación. La lengua es un sistema de signos que son utilizados para la comunicación humana, y es, además, una herramienta del pensamiento. Los signos que utiliza la lengua para lograr este objetivo es, como dice Casal (2005), una mediación simbólica con la que los seres humanos construyen realidades sociales y psicológicas y a través de esta práctica lingüística elaboran realidades sociales, se expresan, se comunican de acuerdo con su contexto sociocultural, sus necesidades y sus proyecciones.

#### *La lengua como instrumento*

La instrucción lingüística en las aulas debe contribuir, según los pedagogos, a la mejora de las habilidades expresivas y comprensivas de los estudiantes (Lomas, 1999). Es entonces que el objetivo central en esta área de estudio es la competencia comunicativa. Esta “implica conocer no sólo el código lingüístico, sino también qué decir y cómo decirlo de manera apropiada en cualquier situación dada. En pocas palabras, todo aquello que implica el uso lingüístico en un contexto social determinado” (Lomas, 1999, p.33).



En la Figura 2 se representa lo que para Lomas incluye esta competencia comunicativa.

*Figura 2. Competencia comunicativa (Lomas, 1999, p.37).*

Con base en esta descripción, se afirma que la competencia comunicativa es aquello que los hablantes de una lengua deben saber para comunicarse de forma adecuada, correcta, clara, concisa y coherente en contextos culturales. Los estudios de lengua, tradicionalmente en el punto de vista chomskiano, exponen que no por estar preparados biológicamente para la expresión a través del lenguaje, se garantiza un uso correcto en los diferentes contextos de comunicación. Es necesario, como dice Lomas (1999), pasar por una serie de ejercicios para desarrollar las habilidades discursivas sociolingüísticas, cuyo uso hace posible una utilización correcta y adecuada de la lengua.

Visto de esta manera, la enseñanza de las lenguas, en este caso de la lengua materna, consiste en que los estudiantes conozcan ese sistema de signos que hace posible que estos puedan participar en discursos orales y escritos y además comprenderlos. Es entonces que la lengua, el idioma, es un vehículo, un instrumento de comunicación que permite que los estudiantes sean capaces de expresarse con propiedad y corrección. Tolchinsky (2008) expone que lo que se busca en el área de la enseñanza de lengua materna en la universidad es contribuir con la formación de estudiantes letrados que estén constantemente inmersos en ejercicios de oralidad, de escritura y de lectura; todas estas habilidades deben ir entrelazadas, pues el ejercicio de una apoya a la otra y toda esta ejercitación favorecerá el desarrollo de su pensamiento crítico por lo que serán capaces de comparar información y también en producir textos de opinión y de argumentación.

Por esto, López (1987) opina que la lengua que se debe enseñar en las escuelas es la que se habla y escribe en los sociolectos altos de la comunidad:

Y no solo porque se trate de un instrumento expresivo más rico, sino porque es también el vehículo de la cultura: es la lengua de los libros, de la prensa, de la radio, y la telecomunicación, del teatro, de la cátedra, de la administración, de la política... Manejar el sociolecto alto significa tener acceso a todo esto (p.47).

Por lo tanto, adquirir la competencia comunicativa tiene que ver con saber usar los signos con propiedad y corrección, pues en los ambientes sociolectos cultos de la sociedad es el uso de la lengua que se permite; por esto, algunos estudiantes asisten a las universidades, además de otras razones, porque quieren aprender las destrezas que les permitan acceder a los ambientes cultos de la sociedad. Y esto, no con un sentido elitista, sino con la convicción de que la función de la escuela a través de la enseñanza de estas destrezas se está cumpliendo, porque el mundo necesita de nuevos aprendizajes y de posibilidades de disponer de múltiples saberes alternativos en cualquier dominio del conocimiento humano. La universidad debe contribuir con profesionales capaces de compartir hallazgos, de escribir libros, de exigir justicia, de denunciar la injusticia, de divulgar el conocimiento; de esto y más necesita la sociedad. Y para hacerlo, se necesita que los estudiantes sepan y conozcan el código lingüístico de su lengua.

### *La importancia de la norma ortográfica de español*

Por todo lo analizado anteriormente, es importante que los estudiantes avancen en la competencia lingüística gramatical de la que hablaba Lomas (1999). Es cierto que la función básica y primaria de la lengua es la función comunicativa, pero no se debe olvidar que dentro de toda esta gama comunicativa, está la normativa gramatical, y dentro de ésta, la ortográfica. Lorenzo (1999) afirma que la norma lingüística es una convención social que decide el uso correcto e incorrecto de la lengua y si es una convención social, significa que la normativa gramatical y la ortográfica deben conocerse y respetarse. También, Camps, Milán, Bigas, Camps y Cabré (2004) señalan que por ser la ortografía una convención lingüística, el dominio de ésta permite a los grupos sentido de pertenencia, pues es un signo de su cultura.

Sobre esto, Lomas, Osoro y Tusón (1993) priorizan las funciones sociales que se le atribuye a la enseñanza de la lengua y expresan que no son opciones neutras, sino que a ésta se le da un valor sociológico. El sentido del lenguaje es la expresión de las ideas y mediante los discursos escritos se adquiere un sentido de permanencia y responsabilidad de lo que se comunica. La lengua es una convención social y por esto es necesario enseñar el canon gramatical de la lengua para que los textos cumplan con la función comunicativa. Es vital, dicen los autores, que los alumnos, los futuros profesionales y ciudadanos desarrollen una competencia comunicativa suficiente para comunicarse con cierto grado de coherencia y formalización.

Por otra parte, Lomas (1999) también afirma que la educación lingüística debe contribuir a la adquisición y al avance de esta competencia, pero surge la interrogante, ¿con qué lengua se deben desarrollar estas habilidades? Y la respuesta es clara: “la escuela debe enseñar la lengua correcta y el respeto de la norma culta” (p.238). Asimismo, Cruz y Arafet (s. f.) señalan que demostrar tener una buena ortografía es una muestra de cultura básica y ésta es un saber indispensable para alcanzar el dominio del conocimiento elemental y la base para culminar sin problemas los estudios superiores.

Esta verdad ha favorecido el surgimiento de los contenidos curriculares acerca de la enseñanza de la lengua: sintaxis, semántica, morfología, análisis del discurso, gramática oracional, estructural, entre otras. Sin embargo, aún está en tela de juicio si

llenar los currículos escolares de estos saberes garantiza en los estudiantes el avance de la competencia lingüística. Por esto, se requiere que en las escuelas y universidades haya maestros comprometidos con su función y estudien este fenómeno para contribuir con la formación de la competencia lingüística en los estudiantes en todos los aspectos: el gramatical-ortográfico, sociocultural, pragmático, literario y estratégico (Lomas, 1999). Y esta preparación producirá que los estudiantes, al estar trabajando con productos discursivos y procesos de lectoescritura en el entorno de distintas áreas de forma correcta y clara, les dé la capacidad de participar mejor en áreas de conocimiento y sean participantes activos de comunidades discursivas de ciencia, tecnología y del mundo en todo tipo de información (Tolchinsky, 2008).

### *Métodos de la enseñanza de la ortografía*

Cuando se busca qué metodología usar, es necesario decidir primero cuáles son los objetivos que se desean alcanzar. Lomas (1999) señala que las actividades de enseñanza y aprendizaje son los medios en los que concretan los objetivos y los contenidos de cada área de lengua. En el área lingüística, los objetivos conducen directamente a los fines de la educación lingüística, y la serie de saberes consiste en las actividades de enseñanza-aprendizaje que consisten en encontrar la forma de contribuir con la adquisición del dominio de los contenidos lingüísticos. Entonces, las actividades son los elementos de la programación didáctica que se lleva a cabo en el aula y son las opciones metodológicas que decide el cuerpo docente.

Ya se ha dicho que en el último tiempo, los objetivos en el área de lengua tienen fines comunicativos; ahora, lo relevante en esta área es el poder usar la lengua como medio de expresión y de interacción entre los seres humanos en los distintos ámbitos en que se desarrolla. La enseñanza de la norma ortográfica quedó restringida a los niveles de la escolarización básica, como dice Camps et al. (2004), pues en la universidad los objetivos deben ser más altos, como son la ejercitación de la argumentación, la expresión de juicios, la participación en debates, la elaboración de reportes, etc. Por lo tanto, esta concepción, exige métodos creativos y funcionales, ya que es necesario que los maestros, motiven a sus estudiantes y los convenzan de la necesidad de conseguir el dominio del código gráfico del español para poder cumplir con los objetivos comunicativos de la

lengua. Los estudiantes deben darse cuenta de que la ortografía de la lengua escrita es parte de la enseñanza de la lengua, la cual fue creada para la comunicación (Camps et al., 2004).

Enseñar contenidos de lengua materna y provocar en los estudiantes la mejora de sus competencias lingüísticas debe ser a través de la práctica constante: haciendo, trabajando, ejercitando. Leer, hablar y escribir son habilidades que se aprenden leyendo, hablando y escribiendo, es decir, se aprende en acción, por eso en este sector se promueve la participación activa del estudiante y de la guía didáctica del profesor. Camps et al. (2004) expresan que no hay suficientes estudios que muestren cómo aprenden los estudiantes ortografía, pero cree en la hipótesis de que el contacto con el signo gráfico apoya el proceso de aprendizaje: al estar cada vez más en contacto con los signos, los interioriza, para después integrarlos a su sistema de signos que ha aceptado hasta ese momento.

Otra consideración importante sobre esto la mencionan Cassany, Luna y Sanz (1998), quienes afirman que los estudiantes deben entender que el buen desempeño de la competencia ortográfica, que refleja el conocimiento normativo de la lengua, favorece la competencia comunicativa de ésta. Los recursos didácticos que recomiendan para los alumnos son: presentarles situaciones reales o verosímiles de comunicación, en las cuales deben manejar una lengua con corrección ortográfica; proporcionar ejercicios de clase, en los que trabajen con textos completos y no con frases entrecortadas; los textos que se ejemplifiquen deben ser reales y contextualizados; y por último, afirman que trabajar en parejas o en grupos es la manera más adecuada para crear situaciones de comunicación en el aula.

Además, Camps et al. (2004) señalan que las situaciones de la ortografía deben presentarse a los alumnos como problemas que deben resolver. Los estudiantes, en grupos, se unen a buscar soluciones, analizan cambios, supresiones léxicas y eligen las mejores opciones de acuerdo con el proceso didáctico que el maestro dirigió.

Sobre esto, Camps et al. (2004) recomiendan esta secuencia didáctica: en primer lugar, el maestro plantea un problema que se ha de resolver; después, prepara un material

y explica los objetivos del trabajo; posteriormente, los alumnos, en grupo, intentan encontrar la solución al problema y el maestro interactúa con los grupos sugiriendo consulta de material bibliográfico; y por último, los alumnos presentan las conclusiones y exponen la solución del problema.

Como se puede ver, las consideraciones de estos autores favorecen el trabajo cooperativo, pues el trabajo en grupo y la verbalización de sus conflictos orientan a los estudiantes a resolver su problema lingüístico-ortográfico. Además, la participación y actividad constante que el trabajo cooperativo propone, a través de lenguaje como vehículo social, muestra una interacción más entre los conceptos de lengua, cooperación y construcción del conocimiento.

Por otra parte, Camps et al., (2004) mencionan que el aprendizaje de la ortografía debe aparecer como un aprendizaje sistemático, no como algo ocasional y que sólo se da en la clase de lengua, sino de la sistematización que surge por la observación en todos los textos de cualquier área de estudio; los aprendices observan y están en contacto con el lenguaje y esto los dirige a hacer reflexiones metalingüísticas sobre la escritura de su idioma.

Sobre esto, Dowling (1982, citado en Camps et al., 2004, p.48) menciona que el desarrollo de cualquier destreza se presenta en tres pasos:

1. Cognitiva. Para enseñar cualquier destreza es importante que la tarea sea comprendida claramente en su etapa inicial.
2. De dominio. En la que los alumnos intentan hacer más precisa la ejecución.
3. De automatización. Que sobrepasa el simple perfeccionamiento

El propósito del aprendizaje ortográfico es la automatización, el cual se ve reflejado cuando el aprendiz pone en práctica los conocimientos de la lengua. Mientras más ejercitación realice, más rápido será el proceso de dominio y automatización. Además, Camps et al. (2004) mencionan que cuando los alumnos observan la necesidad de usar un código ortográfico correcto, están más motivados para ejercitarse en las dinámicas que propone el maestro. El alumno debe comprender que estas prácticas

favorecen la automatización y de esta manera pueden controlar sus progresos. Asimismo, agregan que la práctica es eficaz si los estudiantes se dan cuenta que esto les va a producir aprendizajes que serán observados y demostrados en la evaluación de sus progresos, es más estimulante y significativo el trabajo que se realiza.

Si se logra la automatización del dominio ortográfico, se contempla otro proceso cognitivo clave en el aprendizaje de la lengua, la conciencia metalingüística a la que hace referencia Garton y Prat (1991); ésta es la capacidad que implica una reflexión consciente sobre el lenguaje, que se manifiesta cuando los aprendices son capaces de analizar el conocimiento lingüístico, tales como entender las estructuras subyacentes, comprender los significados de las palabras, entender los diferentes matices léxicos de los sinónimos, entre otras. Y obviamente que estos procesos de automatización se demuestran a través de los resultados del fortalecimiento de la conciencia metalingüística.

Este análisis permite reflexionar que en el aprendizaje de los contenidos lingüísticos-ortográficos aparecen los recursos de las teorías de aprendizaje que se priorizaron en esta investigación, así como la interconexión con los componentes didácticos del aprendizaje cooperativo. En primer lugar, en esta descripción del aprendizaje de la lengua se observa la ejercitación que favorece los procesos cognitivos de los estudiantes que asimilan conocimientos a través de la interacción entre los compañeros, tal como se explicó en la teoría socio-cognitiva; en segundo lugar, la repetición de ejercicios de ortografía permite que se fije una conducta y de esta manera se produzca la automatización de la ortografía, enseñanza que se desprende del conductismo; y por último, la actividad constante y la participación continua de los estudiantes, que se da en ambientes cooperativos, a partir del estímulo y guía del profesor, se observa la influencia evidente de la teoría constructivista del aprendizaje y del aprendizaje cooperativo en la ejercitación de los contenidos lingüísticos y ortográficos del español.

Cassany, Luna y Sanz (1998) mencionan que la enseñanza de la ortografía tiene fama de infructífera y monótona y proponen a los maestros creatividad para quitar este estigma y favorecer la adquisición de la competencia. Señalan que el dominio ortográfico es parte de la magna competencia lingüística que tiene fines comunicativos y funcionales,

y que la enseñanza del primero no debe obstaculizar la ejercitación de la segunda. Los autores puntualizan que la norma ortográfica, sí necesaria, es la norma gráfica formal de la lengua que se aprende por prácticas específicas, pero también de manera general en la práctica de lectura y de escritura, tanto en materias de lengua como en otras asignaturas.

Cassany, Luna y Sanz (1998) proponen algunas recomendaciones didácticas que favorecen el aprendizaje de la ortografía:

- Mostrar a los estudiantes la necesidad de comunicarse con corrección; los alumnos deben conocer las ventajas de la funcionalidad de los escritos.
- Infundir confianza a los alumnos para que escriban, y de esta manera podrán aprender la importancia de la corrección ortográfica.
- Reconocer los puntos más débiles de los estudiantes y sobre estas necesidades hacer las prácticas ortográficas. No es recomendable dedicar mucho tiempo a los temas que ya dominan.
- Tener presente que nadie llega a dominar en su totalidad la ortografía de una lengua, y conocer la cantidad infinita de palabras de una lengua: “Solo con el uso real y práctico de la escritura se consolidan los conocimientos y se fijan las normas en la memoria...” (p. 417).

Lomas (1999) menciona que el profesorado debe tomar decisiones importantes en la programación didáctica, que debe contribuir a favorecer el ejercicio y el desarrollo de las destrezas comunicativas y lingüísticas. Es aconsejable que las actividades tengan una estructura coherente y una secuencia lógica. Sobre esto, Cassany, Luna y Sanz (1998) presentan algunas recomendaciones que se deben tomar en cuenta en esa elección:

- Presentar ejercicios que conduzcan a la reflexión y al carácter cognitivo de la lengua. Se recomienda el análisis de las reglas, el diálogo maestro-alumno sobre la ortografía de las palabras, la promoción de la autocorrección o la revisión ortográfica en parejas.



- Enseñar a los estudiantes a dudar, a formular hipótesis y a comprobarlas; también es necesario mostrarles los métodos para resolver el problema lingüístico.
- Promover el trabajo autónomo, es decir, mostrarles la necesidad de acudir a libros de consulta, gramáticas reducidas y diccionarios.
- Variar los ejercicios de ortografía. Es deber de los maestros, erradicar que la enseñanza de la ortografía es aburrida y mecánica.
- Aprovechar la lectura o escritura de textos para dar alguna instrucción ortográfica: “No podemos limitar la ortografía a la relación sonido/grafía y tratarla exclusivamente en el ámbito de la palabra. Si pensamos que siempre que hacemos expresión escrita hacemos también ortografía, tal vez podremos dedicarle menos horas y obtener los mismos resultados” (p. 420).

Estas recomendaciones conducen a considerar la enseñanza de la lengua como un contenido global, pues cada ejercicio de clase, cada texto leído, cada aportación verbal de los estudiantes puede ser un método para aprender. Los maestros de lengua deben utilizar todos los momentos para guiar, preguntar, argumentar, con la finalidad de que éstos se conviertan en recursos que guíen a los estudiantes a hacer acomodos internos y se produzcan aprendizajes lingüísticos y significativos.

Por lo tanto, esa actitud del maestro es importante, sin embargo ¿qué ejercicios son los más adecuados usar para favorecer estos aprendizajes en ortografía? Cabe mencionar que la mayoría de los autores hacen estas recomendaciones pensando en la escolarización básica, sin embargo, no todos los hablantes de una lengua dominan la habilidad gramatical-ortográfica en el primer o segundo nivel de estudios. En la tabla 2 se presentan una serie de ejercicios adecuados que favorecen los aprendizajes de la ortografía:

Tabla 2.

*Ejercicios de ortografía (Cassany Luna y Sanz, 1998).*

<b>Ejercicio</b>	<b>Descripción</b>
<b>Espacios en blanco</b>	Se deja un espacio en blanco para añadir alguna grafía, sílaba, o algún signo de puntuación, en algún contexto determinado (frase o párrafo). Se recomienda que sean espacios selectivos que traten un solo contenido ortográfico.
<b>Familias de palabras</b>	Se adapta el ejercicio de acuerdo con la edad de los estudiantes; es un ejercicio morfológico muy útil para hacer asociaciones y generalizaciones lingüísticas. Consiste en buscar derivados de palabras que provengan de la misma raíz.
<b>Juegos de palabras</b>	Algunos ejemplos son la sopa de letras, crucigramas, el ahorcado, <i>scrabble</i> . El carácter lúdico de algunos juegos nuevos o clásicos son un elemento motivador y útil para el aprendizaje ortográfico
<b>Dictados</b>	Es un ejercicio completo y útil en estudiantes de cualquier nivel de estudios. Comprende varios elementos comunicativos, pronunciación, lectura, así como el ortográfico. Existen muchas variedades del dictado. Puede ser el tradicional, en el que el maestro dicta; pero esta actividad se puede diversificar y hacerla en grupos. Asimismo, se pueden dictar, no solo palabras, sino textos completos o frases creadas por los estudiantes; algunos de los tipos son: dictado colectivo, dictado de secretario, dictado-redacción colectivo, dictado por parejas, dictado memorístico, dictado grupal, medio dictado, dictado para modificar, entre otros. Este recurso metodológico tan conocido puede convertirse en una herramienta muy útil y el maestro puede diseñar una secuencia metodológica que produzca aprendizajes ortográficos.

Los ejercicios que Casany, Luna y Sanz (1998) proponen, algunos clásicos y otros modernos, propician la ejercitación de la ortografía, los cuales permiten que los

estudiantes estén en contacto con el signo escrito, buscar palabras, asociar familias léxicas, ejercitar la derivación, prácticas que favorecen la reflexión metalingüística, según estos autores, son una guía para el aprendizaje de la ortografía.

Además, tomando en cuenta las consideraciones de un aprendizaje integral que utilice todas las prácticas lingüísticas comunicativas, es recomendable que se realice a través de las estrategias de habilidades lectoras, de análisis de textos y de redacción de escritos. Arrieta y Meza (s. f.) sugieren lo siguiente: guiar a los alumnos a clarificar el propósito de cada lectura, pues es básico realizar una guía de lectura para que los aprendices conozcan el objetivo de la lectura; también recomiendan la consulta de diccionario, ya que es clave propiciar ejercicios en donde los estudiantes se acostumbren a buscar significado de términos en el diccionario, tanto para consultar dudas ortográficas como semánticas; asimismo, consideran necesario propiciar el análisis de ideas claves y secundarias de los textos, pues de esto depende que los estudiantes sepan identificar ideas claves de un texto y redactarlas con sus palabras; finalmente, mencionan que la elaboración de síntesis de lecturas es un ejercicio que apoya la comprensión lectora, así como la de redacción.

Estas recomendaciones son muy útiles y se pueden hacer ejercicios completos de planeación, textualización y revisión como lo propone Serafini (1991) y en el último proceso tomar en cuenta los factores de la corrección ortográfica, que favorecen la claridad, coherencia y cohesión en los textos, pues escritos con errores ortográficos afectan la claridad de las ideas y por ende el aspecto comunicativo del lenguaje.

Esto último reafirma la función social del lenguaje, y el carácter utilitario y práctico de los discursos. Todo este análisis le imprime un valor positivo a la competencia de la actividad escrita, como dicen Lomas y Osoro (1994), pues se les debe enseñar a los estudiantes el valor que tiene un texto bien hecho y organizado, ya que a través de éstos se pueden desenvolver en sociedad y cumplir en la solución de los problemas concretos de trabajo y empresa, de situaciones ciudadanas, políticas, educativas o de cualquier ámbito profesional.

Es entonces necesario que los maestros trabajen para lograr que los estudiantes universitarios mejoren en el conocimiento de la norma ortográfica del español, la cual contribuirá en su competencia comunicativa. El aprendizaje cooperativo, al promover el trabajo en grupo, la solución de problemas, la participación activa de los estudiantes, puede ser una estrategia útil que los conduzca al avance en el manejo adecuado de la norma ortográfica del español.

Toda esta revisión teórica sobre el aprendizaje cooperativo y las teorías de aprendizaje que lo soportan muestran lo relevante y eficaz que pueden ser las prácticas lingüísticas de la norma ortográfica del español. A lo largo de este capítulo se han mostrado las evidencias pedagógicas sobre lo que produce aprendizaje y a través de los teóricos de la lengua se pueden notar indicios del constructivismo, conductismo y de la teoría sociocognitiva que, según ellos, favorece al aprendizaje del signo lingüístico en los estudiantes.

Es entonces que se pretende descubrir cómo influye el aprendizaje cooperativo en la norma ortográfica del español en los estudiantes universitarios; cómo a través de la interacción de actividades lingüísticas, los estudiantes aprenden, y cuál puede ser el avance del aprendizaje de la norma ortográfica del español en los alumnos que participan en la solución de actividades con orientación cooperativa.

## Capítulo 3

### Metodología

Con la finalidad de conocer el procedimiento que se siguió para desarrollar la investigación, en este capítulo se describe su metodología. Se presenta el enfoque de investigación que se utilizó, la descripción de los participantes, los instrumentos aplicados; además, se detallan las fases del proceso de investigación llevado a cabo y se explica la forma en que se analizaron los datos. Conocer estos aspectos permite tener presentes los datos relevantes de la investigación que permitieron el análisis de los resultados.

#### Enfoque de investigación

La investigación se llevó a cabo con un enfoque mixto. Hernández, Fernández y Baptista (2006) mencionan que el método mixto es el que recoge datos tanto cualitativos como cuantitativos, situación que permite obtener los resultados de forma estadística y narrativa, lo que contribuyó analizar la pregunta de investigación.

En cuanto al enfoque cualitativo, Pérez (2001) afirma que la teoría es una reflexión en la práctica; es decir está constituida en primer lugar por hechos observables y externos y en segundo lugar por significados, símbolos creados por la interpretación del sujeto a partir de la interacción con los otros. Por lo tanto, en la presente investigación se analizaron los patrones de intercambio que sucedieron entre los estudiantes de Fundamentos de la escritura cuando estuvieron ejercitando la norma ortográfica del español; esto permitió interpretar realidades sobre la efectividad de la estrategia de aprendizaje cooperativo.

Además, dentro del enfoque cualitativo, la investigación-acción ofrece estrategias metodológicas importantes para este estudio. Pérez (2001) menciona que el propósito de la investigación-acción es mejorar las prácticas educativas, así como comprender mejor las condiciones en las que se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, enfatiza que en el área de la pedagogía institucional, los maestros deben tomar en cuenta que las clases son espacios experimentales para

modificar las relaciones sociales, a partir de las relaciones profesor-alumno y favorecen la autogestión, pues el profesor tiene el rol de ser animador para encauzar las metas de sus estudiantes.

En cuanto al enfoque cuantitativo, la investigación socioeducativa consiste en realizar mediciones y predicciones exactas del comportamiento regular de grupos sociales. De ahí que Taylor y Bogdan (1986, citado en Gutiérrez, 1989) mencionen que el objetivo de los positivistas es entender los hechos o causas de los fenómenos sociales de manera independiente de los estados subjetivos de los individuos, es decir siguen la objetividad. Por consiguiente, la búsqueda principal consiste en explicar las causas de los fenómenos, confrontar teoría y praxis, detectar discrepancias, analizar estadísticamente, establecer conexiones y generalizaciones.

Por ello, a partir de este enfoque cuantitativo se hizo una medición de la influencia que tuvo el aprendizaje cooperativo en el desempeño ortográfico del español. Es decir, se encontraron relaciones entre el uso de la estrategia de aprendizaje cooperativo de acuerdo con los resultados de los exámenes de ortografía.

Por otra parte, es importante mencionar lo que Giroux y Tremblay (2004) señalan sobre los hechos en cualquier investigación. Por ejemplo, exponen que los fenómenos observables son entendidos como variables, es decir conceptos que se definen de manera operativa y las definen como variables dependientes e independientes. Sobre estas también Hernández, Fernández y Baptista (2006) mencionan que la variable dependiente es el *supuesto efecto* logrado al utilizar una variable independiente, *supuesta causa*, usada con el fin de lograr el efecto esperado. Con base en esto, la variable dependiente son los resultados que se obtendrán en el grupo piloto que se sometió a la estrategia aprendizaje cooperativo, que funge como variable independiente, lo que favorecerá a encontrar la respuesta a la pregunta central de esta investigación.

Esto permite suponer que los estudiantes que utilizaron la estrategia aprendizaje cooperativo mostraron mejor dominio en los resultados de los exámenes de ortografía, en comparación con los estudiantes que trabajaron con el método de enseñanza tradicional.

Lo anteriormente descrito hizo posible que se que se relacionaran los datos objetivos obtenidos de los resultados de los exámenes de ortografía (enfoque cuantitativo), con el comportamiento observado por la maestra en las actividades cooperativas, y de la percepción de los estudiantes (enfoque cualitativo).

### Participantes

En la elección del método de investigación es importante tomar en cuenta a los participantes. Giroux y Tremblay (2004) los define como las personas que participan en un trabajo de investigación, como objetos de estudio.

La población de la investigación está compuesta por alumnos universitarios del Tecnológico de Monterrey, Campus Monterrey. La mayoría de los estudiantes, cuyas edades oscilan entre los 18 y 19 años, cursan esta clase durante el primer semestre de sus estudios, salvo algunas excepciones que por cuestiones administrativas entre la Dirección de Servicios Escolares y la dirección de cada carrera a la que pertenece el alumno, la toman en algún semestre posterior.

La muestra está conformada de la siguiente manera: dos grupos de Fundamentos de la Escritura (uno funciona como grupo experimental, con la ejercitación de la estrategia aprendizaje cooperativo y otro como control, método tradicional, con la exposición didáctica y el trabajo individual por parte del alumno).

- Grupo experimental: grupo compuesto por 25 estudiantes, 19 de los cuales son varones y 6 son mujeres. El horario de clase es de 8.05 a 8.55 los lunes, miércoles y viernes y el martes de 8.35 a 9.00 am.
- Grupo control: grupo compuesto por 16 estudiantes, 12 de los cuales son varones y 4 son mujeres. El horario de clases es de 13.05 a 13.55 los lunes, miércoles y viernes y el martes de 13.35 a 14.55 pm.

La situación de la población: Fundamentos de la Escritura es una materia propedéutica, que cursan los estudiantes que no aprueban el EUE (Examen de Ubicación de Español). El EUE es un examen que solamente los estudiantes que no provienen de las preparatorias de Sistema del Tecnológico de Monterrey tienen que responder.

La muestra no probabilística fue la mejor para obtener los resultados de las preguntas de investigación. Según Hernández, Fernández y Baptista (2006), este tipo de investigación supone un procedimiento de selección informal, en el que se eligen sujetos que sean casos representativos de una población determinada, por lo que, de acuerdo con la opinión de los autores, los datos no pueden generalizarse. En este caso la muestra estuvo formada con los alumnos que están inscritos en el grupo 2, grupo experimental (con estrategia AC, y el grupo 9, grupo control, con uso del método tradicional) ambos grupos a cargo de la misma maestra.

Además, en Giroux y Tremblay (2004) se precisa más esta tipología de estudios y con base en este análisis, la muestra no probabilística accidental es la más adecuada, pues es una técnica de muestreo, en la que el investigador elige a la población de estudio solamente porque están presentes y cerca.

### Instrumentos

Para llevar a cabo la aplicación de los instrumentos fue necesario determinar cuáles serían los más adecuados. Para el análisis cuantitativo se tomaron en cuenta los resultados de los exámenes parciales de ortografía, así como del examen final. Estos exámenes de ortografía son instrumentos de medición que permitieron responder la pregunta de investigación; es decir, de las calificaciones de los exámenes se derivó si la estrategia AC produjo el avance en el desempeño de la norma ortográfica en los estudiantes del grupo experimental de la materia Fundamentos de la escritura, en el que se aplicaron los instrumentos aquí enunciados. Estos exámenes son departamentales y de respuesta controlada, y en cada aplicación de los exámenes parciales o final, que suele ser el mismo día para todos los grupos de dicho curso, se distribuyen cuatro versiones diferentes. En el Apéndice A se muestra un ejemplo de una de las versiones de los exámenes de respuesta controlada.

Las actividades cooperativas son instrumentos elaborados por el profesor para cumplir con los objetivos de aprendizaje. Jackson (1991) menciona que el docente en el entorno interactivo del aula estimula a sus alumnos a hacer lo que él determina que produce efectos favorables para el aprendizaje. Johnson, Johnson y Holubec (1999)



señalan que en las actividades cooperativas, el profesor debe asegurarse que la tarea esté comprendida por todos los integrantes del equipo; además, debe enseñarles a sus alumnos las destrezas sociales y estar atento en que el cumplimiento de los roles de los alumnos se dé y verificar que la interacción verbal sea efectiva para el cumplimiento de los objetivos. En el grupo experimental, el aprendizaje cooperativo se llevó a cabo en varias actividades cooperativas informales y una actividad cooperativa integradora formal por parcial: en las actividades informales se trabajó cooperativamente con el libro de texto, de acuerdo con el contenido ortográfico de la semana (Apéndice B); en las actividades cooperativas formales se elaboraron actividades (adaptadas de libros de ortografía de consulta) que integran todo el contenido parcial (Apéndice C); aquí se observó que los estudiantes siguieran los procedimientos de la interdependencia, el cumplimiento de roles establecidos y el procesamiento grupal.

Al final de esta actividad integradora, los estudiantes respondieron por equipo unas preguntas que apoyaban la reflexión sobre sus aprendizajes y su desempeño como equipo, recomendación que Johnson, Johnson y Holubec (1999) hacen para que los estudiantes evalúen su participación y aprovechamiento durante la actividad. Este formato es llamado coevaluación y fue adaptada de Flores, Leal y Villanueva (Apéndice D).

Para el análisis cualitativo, es importante tener una guía de observación en el aula durante las actividades cooperativas formales e informales. Hernández, Fernández y Baptista (2004) mencionan que las bitácoras son herramientas de análisis que se utilizan para documentar procedimientos durante las etapas de la investigación. Para registrar las observaciones de las actividades integradoras se adaptó la elaborada por Flores, Leal y Villanueva (2001). Aquí se describen las observaciones percibidas por la maestra sobre el comportamiento de los estudiantes durante la elaboración de la actividad cooperativa (Apéndice E).

También se adaptó un formato de registro para observaciones de las actividades informales, que Johnson, Johnson y Holubec (1999) le llama lista de verificación (Apéndice F). Los datos que presenta estos autores tienen la función de servir de guía en el registro de las observaciones que la maestra realiza durante el proceso de las actividades cooperativas informales; estos criterios de registro son: si los alumnos

entienden la tarea, si aceptan la interdependencia positiva y la responsabilidad individual, si se percibe que los alumnos están trabajando en función de los criterios apropiados (usan materiales bibliográficos, diccionarios) y las conductas esperadas (de cooperación).

Además, para apoyar el análisis cualitativo, se proyectó al finalizar el semestre solicitar a los estudiantes una historia de vida. Hernández, Fernández y Baptista (2006) le llaman biografía o historia de vida y consiste en un documento en el que los participantes narran sus experiencias en orden cronológico sobre aspectos específicos que el investigador debe dejar en claro con ellos durante el momento de la redacción del documento. Hernández, Fernández y Baptista (2006) agregan que el entrevistador debe ser un hábil conversador para conducir a los participantes a los aspectos más profundos como individuos. En el Apéndice G se presenta la descripción de esta actividad.

Todos estos instrumentos fueron analizados de acuerdo con el enfoque cuantitativo y cualitativo ya expresado. En el Apéndice H se presenta el cuadro de triple entrada para que se visualice mejor el uso de los instrumentos con el apoyo del marco teórico y de la sección de resultados que posteriormente se expone.

### Procedimiento

Todo trabajo de investigación sigue un proceso. Jackson (1991) menciona que en los trabajos educativos las fases de desarrollo son la preactiva, en la que se planifica y se determinan los instrumentos de análisis, la interactiva, en la que se implementan las actividades de aprendizaje o se aplican los instrumentos, y por última la posactiva, en la que se analizan los datos y se interpretan los resultados obtenidos. Sacristán (1991) menciona este proceso como la fase de planificación, desarrollo y evaluación o revisión.

La etapa preactiva de la presente investigación inició en agosto de 2009, cuando se vislumbró una problemática en los estudiantes de Fundamentos de la escritura del Campus Monterrey. Fue necesario pedir consentimiento a la coordinadora de la materia, la cual manifestó interés y apoyó las modificaciones a la dinámica de las actividades de clase que se necesitaran realizar en los grupos involucrados.

La etapa interactiva comenzó una vez iniciado el semestre agosto-diciembre de 2009, pues era necesario ejercitar la estrategia aprendizaje cooperativo. Durante el proceso del trabajo, y mientras se estudiaba el marco teórico que sustenta la estrategia, se decidieron cuáles serían los instrumentos que se estarían aplicando al grupo experimental. Por tal motivo fue necesario buscar libros de ortografía de consulta que sirvieran para diseñar las actividades integradoras formales de cada parcial. Asimismo, la maestra registraba los hechos observados en la puesta en práctica de las actividades cooperativas y archivaba los productos realizados por cada equipo de trabajo. En esta misma etapa, conforme avanzaba el semestre y se iban aplicando los exámenes parciales de ortografía, la maestra iba analizando los resultados obtenidos, aunque no fueran definitivos, por si fuera necesario hacer algún ajuste en la manera de implementar la estrategia del aprendizaje cooperativo.

Durante la etapa interactiva se realizó el trabajo de campo, con el grupo experimental con el cual se utilizó la estrategia aprendizaje cooperativo y se siguió el siguiente proceso:

- Actividades preparatorias:
  - Formación de equipos de trabajo
  - Explicación de la estrategia AC (roles, comportamiento, conductas esperadas).
- Primer periodo
  - Aplicación de tres actividades cooperativas informales
  - Aplicación de una actividad cooperativa integradora
  - Aplicación del examen de ortografía 1
- Segundo periodo
  - Aplicación de dos actividades cooperativas informales
  - Aplicación de una actividad cooperativa integradora
  - Aplicación del examen de ortografía 2
- Tercer periodo
  - Aplicación de tres actividades cooperativas informales
  - Aplicación de una actividad cooperativa integradora

- Aplicación del examen de ortografía 3
- Cuarto periodo
  - Aplicación de tres actividades cooperativas informales
  - Aplicación de la Historia de vida
  - Aplicación del examen de ortografía final

La etapa posactiva consistió en el análisis de los datos obtenidos, el cual inició al finalizar el semestre agosto-diciembre de 2009 y concluyó durante el semestre enero-mayo 2010.

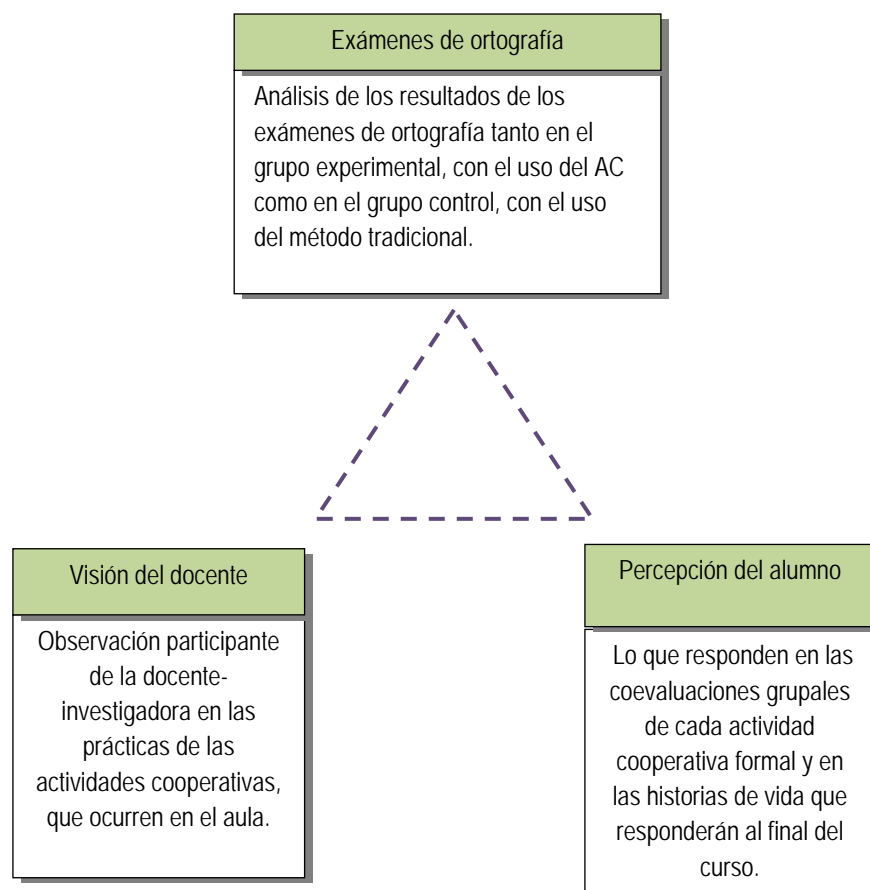
Por otra parte, como se vislumbró un análisis mixto que incluye un análisis cuantitativo y cualitativo, es necesario mencionar que según Pérez (1998) en el enfoque cuantitativo el proceso a seguir es lineal, mientras que en el cualitativo es interactivo, lo cual obliga al profesor analizar los datos duros (calificaciones obtenidas en los exámenes de ortografía) que se están obteniendo durante el proceso de desarrollo y determinar si es pertinente hacer cambios en la aplicación de los instrumentos o en la dinámica de grupo establecida por la maestra.

#### Análisis de datos

En este momento de la investigación surgieron las preguntas: cómo se obtienen los datos, qué se hace con ellos. Pérez (2001) menciona que dependiendo de los objetivos propuestos, es la metodología que se recomienda. Para determinar la efectividad del aprendizaje cooperativo en el aprovechamiento de la norma ortográfica de los estudiantes, fue necesaria una metodología cuantitativa que muestre objetivamente el avance de los resultados obtenidos en los exámenes de ortografía y los compare con los resultados reales de los estudiantes del grupo que utilizó el método tradicional. Para esto se requiere de la estadística descriptiva, pues se analizó la forma en que se distribuyeron las calificaciones de los alumnos. De esta manera se pueden realizar histogramas por frecuencias y por porcentajes. Hernández, Fernández y Baptista (2006) señalan que una distribución por frecuencias es un conjunto de puntuaciones ordenadas de acuerdo con ciertos indicadores y agregan que cuando se distribuyen por porcentajes pueden representarse en histogramas o en otro tipo de gráficas.

El enfoque cuantitativo sirve para poder comparar los resultados de ortografía del grupo experimental y del grupo control en cada examen parcial y en el final, con el fin de detectar cómo influyó el aprendizaje cooperativo en el grupo 2, en contraste con el grupo 9, en el que se trabajó con un método tradicional. Asimismo, se midió cuantitativamente el grado de avance en los resultados de ortografía en el grupo experimental y control por lo que fue necesario tomar de punto de partida los resultados del EUE de los estudiantes y se comparó con su promedio final de cada uno de ellos, con la finalidad de identificar qué grupo presentó mejor nivel de avance.

Por otra parte, Pérez (2001) señala que no hay métodos libres de prejuicios, y que el uso de técnicas variadas es lo que puede aproximar la obtención de resultados veraces y la triangulación, que aparece con la combinación de métodos cuantitativos y cualitativos es lo que permite corregir los inevitables sesgos que se dan con el uso de un solo método. La Figura 3 expresa cómo se obtuvo la información a partir de los resultados de exámenes, de las apreciaciones observadas por la maestra y de las percepciones de los alumnos.



*Figura 3.* Modelo de triangulación para el análisis de datos (adaptado de Montes, 2008).

Por consiguiente, el método cualitativo intenta neutralizar la objetividad aparente que los resultados del método cuantitativo arroja, pues la información que se obtiene del método cualitativo, como dice Pérez (2001), es sobre el proceso, por lo que a través de la observación cuidadosa del investigador, se toma en cuenta el comportamiento de los estudiantes de Fundamentos de la escritura en el momento de estar poniendo en práctica la estrategia aprendizaje cooperativo. Entonces, desde la perspectiva cualitativa, el propósito es obtener información en profundidad de personas, seres vivos, comunidades, contextos o situaciones (Hernández, Fernández y Baptista., 2006).

Además, Blandez (2000) menciona que el procedimiento para organizar los datos recogidos del método cualitativo es el de la codificación, en el cual los datos se ordenan en criterios de análisis que permiten caracterizar la descripción importante del

contenido. De esta manera, los comentarios que los estudiantes escribieron en las coevaluaciones de cada actividad integradora, las bitácoras de observación de la maestra, así como las impresiones obtenidas de las historias de vida se organizaron para posteriormente poder interpretarlas.

En cuanto a esto, en el enfoque cualitativo se analizaron la percepción del estudiante y la visión del docente:

En la tabla 3 se muestran los indicadores de análisis que sirvieron de base para la investigación. En primer lugar, se analizaron los resultados de coevaluaciones que los estudiantes respondieron al final de las actividades integradoras finales. En segundo lugar, se analizaron los planteamientos que los estudiantes expresaron a través de las historias de vida.

Para analizar la visión del docente, se estudiaron los registros de observación de la maestra durante las actividades cooperativas informales; asimismo se analizó las actividades cooperativas integradoras formales.

Tabla 3

*Indicadores para el análisis de la percepción del estudiante y la visión del docente*

<b>Instrumentos de análisis</b>	<b>Indicadores de análisis</b>
<b>Análisis de los resultados de las coevaluaciones</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Porcentaje de cumplimiento de la actividad</li> <li>● Rol desempeñado</li> <li>● Aportaciones compartidas</li> <li>● Forma como solucionaron los conflictos</li> <li>● Forma como se puede mejorar el trabajo de grupo en el futuro</li> </ul>
<b>Análisis de los planteamientos que los estudiantes expresaron en las historias de vida</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Responsabilidad individual</li> <li>● Interdependencia positiva</li> <li>● Relaciones interpersonales</li> <li>● Reconocimiento de logros</li> <li>● Procesamiento de grupo</li> </ul>
<b>Análisis de los registros de observación de actividades cooperativas informales y formales.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Comprensión de la tarea</li> <li>● Interdependencia positiva</li> <li>● Responsabilidad individual</li> <li>● Trabajo en función de los criterios apropiados</li> <li>● Comportamiento de cooperación</li> </ul>
<b>Análisis de actividades cooperativas integradoras formales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Porcentaje de cumplimiento</li> <li>● Rol desempeñado</li> <li>● Aportaciones compartidas</li> <li>● Forma como solucionaron las diferencias</li> <li>● Razones que justifican el cumplimiento de los objetivos</li> <li>● Forma en que se puede mejorar el trabajo del equipo en el futuro</li> </ul>

De esta manera, se visualiza con claridad los datos obtenidos dentro de este marco cualitativo de la investigación.

Por consiguiente, el método cuantitativo y cualitativo pretende arrojar información válida sobre la efectividad del aprendizaje cooperativo en el aprendizaje de la norma ortográfica del español. Se analiza con objetividad los datos obtenidos del método cuantitativo, matizándolos con la percepción humana tanto de los objetos de estudio, alumnos, como los del observador que se aportan en el método cualitativo.



Por lo tanto, al emplear el método mixto (cuantitativo y cualitativo) implica que “ambos enfoques se entremezclan o combinan en todo el proceso de investigación” (Hernández, Fernández y Baptista, 2006 p. 784), permitiendo obtener una visión más completa de los hechos analizados.

## Capítulo 4

### Análisis de Resultados

En este capítulo se exponen los resultados cualitativos y cuantitativos que se obtuvieron de la aplicación de los instrumentos de investigación. Se organiza en dos apartados: en el de la etapa cualitativa se presentan los resultados de la percepción de los estudiantes en el desarrollo de las actividades cooperativas formales e informales, así como de la visión del docente durante la aplicación de las mismas; en la etapa cuantitativa se presenta el análisis comparativo de los resultados de las calificaciones obtenidas tanto en el grupo control, en el que las sesiones de ortografía se presentaron en un esquema tradicional como en el experimental, en el que se usó la estrategia aprendizaje cooperativo.

#### Análisis del proceso de interacción de los estudiantes en el desarrollo de las actividades cooperativas

Este apartado responde dos de las preguntas que dieron origen esta investigación: ¿cómo influye el aprendizaje cooperativo en el grado de dominio de la norma ortográfica del español? , así como ¿cuál es la forma de interacción de los estudiantes durante el desarrollo de la estrategia para obtener los resultados esperados?

Por consiguiente, se estudiará la perspectiva del estudiante y la del maestro para dar respuesta a estas preguntas y cumplir con dos de los objetivos planteados: caracterizar la interacción de los estudiantes durante el aprendizaje de la norma ortográfica del español y conocer cómo la estrategia del aprendizaje cooperativo interviene en el aprendizaje de la norma ortográfica del español en los estudiantes de Fundamentos de la escritura del Tecnológico de Monterrey, Campus Monterrey.

A través del proceso de investigación cualitativo, fue necesario analizar el comportamiento de los estudiantes en el momento de las sesiones de ortografía del grupo 2 de Fundamentos de la escritura, grupo en el que se utilizó la estrategia aprendizaje cooperativo. Para esto se aplicaron once actividades cooperativas informales y tres actividades cooperativas integradoras formales. En las actividades informales, la maestra,

en bitácoras, registraba su observación sobre el comportamiento de los estudiantes durante el desarrollo de cada actividad. En las actividades integradoras, cada equipo respondía una coevaluación en la que se plasmaba su punto de vista sobre su trabajo y sobre los resultados obtenidos; además, la maestra también registraba su percepción sobre la interacción de los estudiantes durante el trabajo en equipo. Asimismo, los estudiantes, al final del curso, respondieron un instrumento de investigación que apoyó para analizar su perspectiva: la historia de vida.

### *Percepción de los estudiantes*

En primer lugar, se expone la percepción de los estudiantes que se captó de los resultados expuestos en las coevaluaciones de cada actividad cooperativa integradora formal.

#### Percepción de los estudiantes a través de las coevaluaciones

La coevaluación que respondieron los estudiantes presentaba dos secciones: una de respuesta cerrada en la que debían mencionar el porcentaje de cumplimiento de la actividad al señalar los criterios de cumplimiento del propósito, de las expectativas, asunción del rol asignado, revisión del contenido y respeto a la agenda; y la segunda, de respuesta abierta, en la que debían escribir cuál fue su rol desempeñado, la aportación que compartieron, cómo solucionaron las diferencias, por qué creían que alcanzaban los objetivos de aprendizaje y cómo podían mejorar en el futuro el trabajo del grupo (Apéndice D).

Los indicadores de análisis que sirvieron de base para el análisis en las coevaluaciones son:

- Porcentaje de cumplimiento de la actividad
- Rol desempeñado
- Aportaciones compartidas
- Forma como solucionaron los conflictos
- Cumplimiento del objetivo
- Formas como puede mejorarse el trabajo del grupo en el futuro

Cabe mencionar que los equipos de la primera actividad integradora fueron ocho: cuatro equipos de tres integrantes y cuatro, de cuatro integrantes. En la segunda actividad integradora, los equipos se conformaron en forma distinta porque tres estudiantes se dieron de baja de la clase y un equipo desapareció, por lo que en esta actividad se contó con siete equipos: dos equipos de tres integrantes y cinco de cuatro integrantes. Siguiendo las recomendaciones de Hertz-Lazarowitz y Miller (1992) y con el fin de mejorar los resultados de los exámenes de ortografía de los estudiantes en la tercera actividad cooperativa integradora, se redistribuyeron los equipos y se conformaron en diez parejas y una triada.

Con el fin de analizar estos resultados que cada equipo expuso en cada actividad integradora formal, se conjuntaron las observaciones que eran comunes en las tres actividades y se segmentaron las que eran distintivas de cada actividad integradora formal, por lo que se presenta una Tabla (Apéndice I) en la que se exponen los resultados representativos y ya integrados de cada una de las actividades integradoras.

En tales documentos, se observa que el porcentaje de cumplimiento en todos los equipos es del 100 %, salvo en tres, los cuales mencionan haber alcanzado un 80%, mencionando que su problema fue no haber cumplido con la agenda de trabajo. Asimismo, se observan los distintos roles que desempeñaron, como investigar en el libro, explicar a los compañeros, reconocer los aciertos, integrar a los desanimados, entre otros. En las aportaciones que manifestaron, los estudiantes responden que éstas consistían en explicar las reglas ortográficas, dependiendo del contenido del parcial, así como en buscar la validez de las respuestas, encontrar los fundamentos teóricos en la resolución de los ejercicios. En el indicador la forma como solucionaron las diferencias, los estudiantes responden que lo hacían a través del diálogo y de la búsqueda de las evidencias teóricas para sustentar sus respuestas. También los estudiantes expresaron que las razones que justificaban el cumplimiento de los objetivos, era haber repasado todos los contenidos del parcial y haber aclarado sus dudas ortográficas. Por último, era común que los integrantes de los equipos respondieran que en el futuro se podía mejorar el trabajo del equipo, si trabajaban más cooperativamente y si utilizaban más tiempo para trabajo individual.

Estos resultados reflejan lo que Orlich et al. (2007) expresan sobre la importancia de que los estudiantes, en el trabajo cooperativo, adquieran habilidades sociales y verbales, tales como discutir con sentido, valorar las ideas de todos y esto es precisamente lo que se observó en el desarrollo de las actividades cooperativas. Cabe mencionar que en el ejercicio de las actividades cooperativas se manifestó lo que Casteleiro et al. (1998) exponen sobre la interacción: no siempre es estimuladora desde el principio, pues al inicio hay dificultades, conflictos, falta de confianza, situación que los equipos van superando mientras avanzan en el desarrollo de las actividades cooperativas.

Además, es gratificante analizar que los estudiantes detectan que las relaciones interpersonales que ejercitaron fueron claves en el buen funcionamiento de la actividad, y se cumple lo que Johnson, Johnson y Holubec (1999) afirman sobre la importancia de que los estudiantes deben respaldarse, apoyarse, motivarse y felicitarse por los logros obtenidos, y esto es lo que aparece en la síntesis del registro de las observaciones de las coevaluaciones en las que los estudiantes explican, platican, argumentan para aclarar sus dudas y apoyar al compañero.

Los estudiantes de Fundamentos de la escritura, en su mayoría, son de primer semestre y tal vez carecen de experiencia en responder coevaluaciones de este tipo en donde deben hacer reflexiones metacognitivas sobre sus logros académicos, la forma de alcanzarlos; sin embargo, puede confiarse en la sinceridad de sus respuestas, pues hacer la actividad cooperativa integradora o la coevaluación no tenía valor sumativo en su calificación parcial. Además, es importante enfatizar que este ejercicio tuvo dos fines: por un lado serviría de instrumento para esta investigación; por otro, cumplía con una recomendación del aprendizaje cooperativo, que es hacer evaluaciones periódicas para percatarse de los logros obtenidos, así como de la necesidad de reorientar las prácticas durante el desarrollo de las actividades cooperativas (Díaz y Hernández, 2002).

Percepción de los estudiantes a través de las historias de vida

Por otra parte, la percepción del estudiante se reflejó en las historias de vida, un escrito que los estudiantes respondieron de manera individual en el último día de clases, exactamente una sesión anterior al examen final de ortografía. En este escrito, titulado *Reflexión de mis aprendizajes*, la maestra explicó que debían plasmar su experiencia de

aprendizaje de la ortografía del español a través de las actividades cooperativas. La maestra diseñó la actividad a través de una pauta que guiaba a los estudiantes a responder en su texto las siguientes preguntas: ¿para qué sirve tener buena ortografía?, ¿cómo mostraste tu responsabilidad en tu aprendizaje?, ¿fue fácil apoyar a los demás?, ¿avanzaste en la ortografía del español?, ¿se te recompensaban tus esfuerzos y los de tu equipo?, ¿esto era necesario? Estas preguntas intentaban que los estudiantes expresaran información sobre componentes principales del aprendizaje cooperativo: responsabilidad individual, interdependencia positiva, relaciones interpersonales, reconocimiento de los logros y procesamiento de grupo o evaluación de logros.

Un total de 20 estudiantes del grupo 2 de Fundamentos de la escritura participaron en esta actividad. Aunque todos los alumnos tenían la misma pauta de trabajo y la maestra la explicó frente al grupo, no todos los estudiantes respondieron cada uno de los puntos solicitados. En la tabla 4 se presentan, respetando el estilo y redacción de los estudiantes, algunos segmentos textuales de lo que aportaron en los indicadores respectivos.

Tabla 4

*Respuestas de alumnos en las historia de vida*

<b>Indicadores</b>	<b>Segmento</b>
Responsabilidad individual	<p>Alumno 2:            “En las clases hemos aprendido como aplicar de manera correcta las reglas de la ortografía de nuestra lengua castellana. El libro nos ayudaba y nos indicaba que debíamos trabajar y como para lograr escribir bien; también nos ayudo muchísimo el diccionario en especial utilizábamos más comúnmente el diccionario de la real academia española”.</p> <p>Alumno 10:            “La ventaja de la responsabilidad individual es muy grande ya que obliga a esforzarte y obtener mejores calificaciones y al mismo tiempo te hace responsable de los que aprendes se lo enseñes al otro”.</p> <p>Alumno19:            “Todos los que conformábamos el equipo eran personas responsables y siempre buscábamos aclarar las dudas que existían con el apoyo del internet”.</p>
Interdependencia positiva	<p>Alumno 2:            “Trabajamos en equipo, creo que eso nos ayudo mucho porque ha si resolvíamos dudas más fácilmente, aparte de que compartíamos lo que sabemos cada uno y de esa manera, completar nuestro conocimiento, con el del compañero”.</p> <p>Alumno 4:            “Trabajar en equipo me sirvió mucho porque me tocaron compañeros que siempre me ayudaban en cualquier duda que tuviera. En el primer parcial en el examen de ortografía me fue muy mal, ya que no teníamos tantas actividades en equipo en las que pudiéramos compartir y ayudarnos mutuamente”.</p> <p>Alumno 7:            “En cuanto al trabajo en equipo en clase, una sus las ventajas es la ayuda mutua entre cada uno de los integrantes del equipo porque así hay más posibilidades de entender los temas en los que se está trabajando, pues la aportación de cada persona es muy valiosa para los demás miembros del equipo y de esta forma se van aclarando las dudas”.</p>
Relaciones interpersonales	<p>Alumno 1:            “Nunca me ha tocado una palabra que requiera de una discusión seria sobre si se escribe con c o con s, ni nada de eso. Los miembros de mis equipos siempre han sido bien capaces y con un buen rendimiento. Claro que a veces si cada quien daba una</p>

---

respuesta diferente, pero el que tenía la razón ganaba porque como que sabía como demostrarlo”.

Alumno 11:

“Pero fue en realidad cuando entendí bien y me sentí con mas confianza cuando trabajábamos en equipos durante la clase y mis compañeros de equipo respondían o aclaraban mis dudas sobre las que tenia. No se porque siento que cuando lo explica un compañero de clase y es mas fácil de comprender, ya sea por la forma de explicación”.

Reconocimiento  
de los logros

Alumno 2:

“Lo que me gustó fue que la maestra nos motivaba para trabajar y apoyarnos en el equipo dándonos puntos extras en los parciales y esto es bien importante, porque hay interés en que trabajemos y que aprendamos”.

Alumno 4:

“Y si ve que a uno le falta interés en trabajar pues nos ofrecía puntos extras si trabajábamos más, o hacíamos trabajos extras como fue en el segundo parcial que mi equipo y yo nos juntamos a estudiar para el examen y como le llevamos evidencias del trabajo, pues nos dio puntos en el examen”.

Alumno 17:

“En el segundo parcial tuve la honra de poder ayudar a mi equipo y poder obtener el promedio necesario para que mi equipo “LAD team” tuviera los puntos extra. Y esto era muy padre para nosotros, ya que reconocieron nuestro trabajo y nos premiaron en la calificación”.

Alumno 18:

“Los puntos extras que nos daban por hacer los ejercicios yo pienso que era como una motivación y los querías hacer para que te ayudaran en el examen”.

Procesamiento de  
grupo

Alumno 1:

“Esta clase sí me ha servido bastante para mejorar la ortografía, para darme cuenta que siempre he estado cometiendo errores sin siquiera darme cuenta. Errores tan básicos que ahora ya los corregí gracias a que mis fundamentos ha sido refrescados y mis compañeros de equipo me apoyaron a aprender”.

Alumno 7:

“Los logros del curso se cumplieron porque mi progreso en ortografía fue incrementando desde que inició el semestre hasta la actualidad, por lo que vi en mi un gran avance a la hora de escribir.”

---



Los resultados analizados a través de las historias de vida permiten afirmar que los estudiantes cumplieron las expectativas que el trabajo cooperativo vislumbraba. Los alumnos desarrollaron su responsabilidad, descubrieron que su trabajo y compromiso ante las habilidades ortográficas son la clave para su aprendizaje, así como la del aprendizaje de sus compañeros, pues el trabajo conjunto, el compañerismo y la confianza que se ejercita durante un semestre de trabajo les permiten compartir sus dudas para ser aclaradas por sus compañeros. Ya decía Cirgiliano y Villaverde (1996) que el trabajo en grupo puede producir efectos terapéuticos, psicoterapéuticos y educativos; en estos resultados se percibe el efecto terapéutico y el educativo, porque, en primer lugar, los estudiantes se apoyan entre sí para darse la oportunidad de hacerse mejores, de ayudarse a avanzar en sus habilidades y capacidades, y es terapéutico porque se dan cuenta de que pueden ir eliminando sus carencias lingüísticas de su idioma, aumentando en ellos su autoestima.

De la misma manera, los estudiantes declaran la motivación que reciben cuando se les incentivaba por alcanzar ciertas calificaciones en los exámenes de ortografía y a cambio se les premiaría con puntos extras sobre la ponderación parcial. Este rasgo es crucial, pues Johnson, Johnson y Holubec (1999), Coll (1990) y Cooper (2008) recomiendan que un factor elemental para motivar a los estudiantes, y lograr la interdependencia positiva, es ofrecer incentivos; en el aprendizaje operante les llaman recompensas o reforzadores positivos (Ormrod, 2005), que en este caso fue añadir puntos extras a los equipos, cuyos integrantes obtuvieran una calificación aprobatoria en el examen de ortografía.

Por todo esto es positivo saber que para los 20 estudiantes que compartieron sus historias de vida su perspectiva es de éxito, pues declaran haber obtenido los objetivos académicos del semestre.

### *Visión del docente*

La perspectiva del docente se obtuvo del registro de las observaciones que la investigadora realizó en la puesta en práctica de las actividades cooperativas tanto informales como formales al grupo 2 de Fundamentos de la escritura.

## Resultados observados de las actividades cooperativas informales

En la Tabla 5 se observa, de forma integrada, cómo fue la participación del desarrollo de las actividades cooperativas informales; los indicadores de análisis que se emplearon fueron: comprensión de la tarea, interdependencia positiva, responsabilidad individual, trabajo en función de los criterios apropiados y conductas de cooperación adecuadas.

La bitácora de observación (Apéndice F), tomada de Johnson, Johnson y Holubec (1999), que se siguió para registrar las observaciones, indica que se señale *sí* o *no* el comportamiento observado en esos rubros. Por tal motivo, la investigadora tomó como criterio de observación que si el indicador se cumplía positivamente en la mayoría de los estudiantes del grupo, se señalaría con un *sí*.

Tabla 5

### *Integración del registro de observación de las actividades cooperativas informales*

Indicador		Comprensión de la tarea		Interdependencia positiva		Responsabilidad individual		Trabajo en función de criterios adecuados		Comportamiento de cooperación	
		Sí	no	sí	no	sí	no	sí	no	sí	no
<b>1er Parcial</b>	A1	X			X	X		X			X
	A2	X			X	X		X		X	
	A3	X		X		X		X		X	
<b>2do Parcial</b>	A1	X		X		X		X		X	
	A2	X		X		X		X		X	
<b>3er Parcial</b>	A1	X		X		X		X		X	
	A2	X		X		X		X		X	
	A3	X		X		X		X		X	
<b>4to Parcial</b>	A1	X		X		X		X		X	
	A2	X		X		X		X		X	
	A3	X		X		X		X		X	

Esta organización visual permite observar que, solamente en el primer parcial, las conductas de los estudiantes no son de todas óptimas en las secciones de interdependencia positiva y comportamiento de cooperación.

En el indicador de interdependencia positiva, en las primeras dos actividades, no es muy evidente para los estudiantes que el trabajo en equipo debe apoyar a contrarrestar sus deficiencias académicas; aunque los estudiantes ya conocieron los objetivos de aprendizaje cooperativo, aún no lo pueden aplicar del todo: no sienten la confianza para externar sus dudas, ni se consideran responsables del aprendizaje del compañero; pero desde la tercera actividad cooperativa sí se observan más evidencias de corresponsabilidad en sus aprendizajes, pues hay muestras de interés: unos preguntan y otros enseñan. Esto permite que se compruebe que el aprendizaje se conciba como secuencias de interacciones, no como procedimientos aislados e individuales, que se internalizan en desarrollos cognitivos, cuando se realizan interacciones sociales y verbales (Casal, 2005).

Lo mismo sucede en el indicador de comportamiento de cooperación, pues solo en la primera actividad se muestran dificultades para trabajar en equipo: se unen para saber qué deben hacer y luego se segregan para trabajar su sección. En las siguientes dos actividades del primer parcial, como en las del segundo al cuarto, se perciben menos tendencia al individualismo: trabajan juntos, dialogan, explican, consultan dudas y registran las respuestas; cabe mencionar que no siempre ejercen el mismo rol, pero hay interés en sacar el trabajo adelante. De la segunda actividad a la última de las actividades informales se puede apreciar trabajo cooperativo eficiente, sin embargo hay momentos con dificultades en algunas actividades: dos o tres estudiantes que se distraen, que no cooperan y que no interactúan con sus respectivos equipos, pero no es una conducta constante en todas las actividades, ni en todos los equipos.

La comprensión de la tarea fue entendida por los estudiantes en todas las actividades cooperativas informales de los cuatro parciales; los alumnos sabían que la clase se dividía en dos secciones: una de trabajo individual en el libro y otra, de trabajo cooperativo, en la que compartían sus respuestas y aclaraban las diferencias que tuvieron.

En el indicador de la responsabilidad individual, se perciben estudiantes conscientes de que su aprendizaje depende de ellos y que por tal motivo deben cumplir con las demandas del curso; llevaban su libro de texto, laptop para consultar el diccionario en línea y otros materiales de apoyo cuando se requería. Aunque, no es representativo, era común que en una actividad por parcial, 1 ó 2 estudiantes llegaran tarde a clase y no aprovecharan todo el tiempo para el trabajo individual.

El indicador del trabajo en función de los criterios apropiados también fue registrado de forma afirmativa en todas las actividades cooperativas informales de todos los parciales. Aunque este rubro parece ambiguo, así es mencionado por Johnson, Johnson y Holubec (1999), y la maestra y observadora, la tomó como una extensión del indicador de la responsabilidad individual. Por tal motivo, se perciben estudiantes que saben que no deben responder los ejercicios del libro en forma intuitiva, sino que deben apoyarse en la consulta del libro de texto, así como de otros materiales.

Por lo tanto, es importante mencionar que durante las actividades cooperativas informales, los estudiantes del grupo 2 fueron ejercitando conductas de cooperación adecuadas. Si bien es cierto que al inicio de las actividades, la actitud de cooperación no fluyó de forma natural, a medida que se fue avanzando en estas actividades se fueron percibiendo la interdependencia positiva, la responsabilidad individual y la corresponsabilidad en la ayuda mutua, lo que permitió cumplir con las expectativas académicas de cada sesión de clase.

#### Resultados observados de las actividades cooperativas integradoras formales

Las actividades cooperativas integradoras formales tenían el objetivo de repasar los temas ortográficos trabajados en cada parcial. En éstas, los alumnos se integraban en sus respectivos equipos, con los mismos integrantes de las actividades cooperativas informales. Es importante mencionar que en ocasiones algunos estudiantes faltaban y los que sí habían asistido se integraban a otros equipos.

Los estudiantes recibieron instrucciones en cada una de estas actividades sobre la importancia de llevar los materiales de consulta, como el libro de ortografía y la computadora para acceder a los diccionarios en línea. Además, se les recomendaban, tal

como lo sugieren Johnson, Johnson y Holubec (1999) que se acomodaran en las mesas del salón de tal manera que pudieran verse los rostros y facilitar así la interacción. La maestra constantemente informaba a los estudiantes que debían compartir la que consideraban la respuesta correcta, y si había discrepancias, era necesario buscar los fundamentos teóricos que aclarara la duda ortográfica.

La instrucción de la maestra fue determinante, como lo expresan Casteleiro et al. (1998), pues ésta debe animar a compartir, a que expliquen, a que no se segreguen en el trabajo; y constantemente, la maestra les recordaba que era importante cumplir con los objetivos académicos del módulo, es decir, detectar si todas las habilidades y contenidos ortográficos del parcial habían sido aprendidas; además, sabía que cada estudiante de su respectivo equipo era responsable de que sus compañeros cumplieran con las metas académicas, de ahí la necesidad de explicar, preguntar, dialogar.

En el Apéndice J se encuentra el registro descriptivo en donde se visualizan de forma completa y separada todos los criterios observados en el desarrollo de cada actividad. Con el fin de analizar estos datos, se presenta en la Tabla 6 la integración de los indicadores observados en el desarrollo de las tres actividades cooperativas integradoras formales.

Tabla 6

*Tabla integrada de las observaciones de las actividades integradoras formales*

<b>Indicadores</b>	<b>Primer parcial</b>	<b>Segundo parcial</b>	<b>Tercer parcial</b>
Establecimiento de de los objetivos académicos	Integrar los conocimientos y habilidades sobre acentuación y uso de coma y punto.	Integrar los conocimientos y habilidades sobre los signos de puntuación.	Integrar los conocimientos y habilidades sobre el uso de las grafías y mayúsculas.
Objetivos cooperativos centrales	Responsabilidad individual Interdependencia positiva		Agrupación de estudiantes por calificaciones aprobatorias y reprobatorias.
Procedimiento de asignación de equipos	Agrupación de estudiantes por área de especialidad.		
Número de integrantes por equipo	4 equipos formados por 3 integrantes y 4, de 4 integrantes.	2 equipos formados por 3 integrantes y 5 de 4 integrantes.	9 equipos formados por 2 integrantes y un equipo, de 3.
Roles asignados en el equipo	líder, secretario, contador de tiempo, consultor de bibliografía y portador de dudas a la maestra.		
Conductas de los alumnos respecto a su rol	Al inicio hay dificultades de interacción.	Pasan 10 minutos para ponerse de acuerdo.	En 5 minutos ya se observa que inicia el trabajo cooperativo.
	El rol de secretario lo ejercían varios estudiantes.	Hay equipos en donde los integrantes ejercían varios roles o los intercalaban.	Los integrantes cumplen varios roles en distintos momentos.
	En tres equipos había estudiantes que se mantenían al margen.	En dos equipos había estudiantes que no cumplían con su rol.	Se percibe eficiencia y responsabilidad en el trabajo.
Conductas de los alumnos respecto a la interdependencia	En cinco equipos de ocho se observa interacción y compromiso en la ayuda mutua.	En cinco equipos de siete se observa interacción y compromiso en la ayuda mutua.	En todos los equipos se percibe apoyo y ayuda mutua.
Logro de objetivos académicos	Sí	Sí	Sí
Logro de objetivos cooperativos de la sesión	En cinco equipos de ocho	En cinco equipos de siete	Sí

Al inicio de cada actividad cooperativa, los equipos tenían la libertad de elegir qué rol desempeñarían. Por lo general, se percibía que no siempre lo cumplían, ya envueltos en el trabajo, la necesidad del momento los hacía ejercitar otras funciones que no habían definido. Es importante mencionar que en la primera y en la segunda actividad integradora, se notan más dificultades en este rubro, pues hubo equipos en donde había integrantes que no se responsabilizaban en la función acordada. Para apoyar esta dificultad la maestra del grupo intervenía, tal como lo recomiendan Cirigliano y Villaverde (1996) y Casteleiro, et al. (1998), para dar ideas, motivar, y ejemplificar cómo podían hacer más eficiente el trabajo. En la última actividad cooperativa esto cambió, la distribución en 9 parejas y una triada permitió que todos los integrantes participaran con diferentes roles, pues ambos (en el caso de las parejas) tenían la responsabilidad de cumplir con el trabajo.

La interdependencia positiva es una de las características centrales del trabajo cooperativo. En la primera y en la segunda actividad integradora no se percibió que ésta fuera una distinción de todo el grupo en su totalidad, pues en la primera actividad en tres equipos y en la segunda actividad en dos, hubo dificultades para notar este rasgo: no había diálogo, no preguntaban, con frecuencia tendían a repartirse el material y trabajar individualmente; en la tercera actividad esto cambió, ya que todos los equipos se percibían bien integrados y se notaba eficiencia y ayuda mutua: platicaban para resolver sus dudas y buscaban respuestas para responder con corrección la actividad.

Estos resultados permiten puntualizar que durante las actividades cooperativas integradoras sí se cumplen los objetivos académicos: los estudiantes repasaron los contenidos, se dieron cuenta de sus dudas y pudieron aclararlas. En cuanto a la responsabilidad individual, al cumplimiento de los roles de los estudiantes y a la interdependencia positiva, los resultados de cumplimiento se cumplen parcialmente: pues solo en la tercera actividad integradora, estos rasgos se observan de forma óptima en todos los equipos, tal vez el hecho de que mientras avanzaba el curso se iban ejercitando más estas habilidades de cooperación o también pudo influir que en equipos más pequeños es más fácil lograr la más eficiente integración y cooperación, tal como lo menciona Hertz-Lazarowitz y Miller (1992).

Por consiguiente, la forma de interacción de los estudiantes en el ejercicio de las actividades cooperativas muestran que tanto a través de la visión de estudiante como la del maestro, los estudiantes interactuaban al compartir sus dudas, al explicar a sus compañeros las fundamentaciones teóricas sobre las reglas ortográficas que ya habían asimilado; la interacción se dio a partir de un ambiente agradable en donde los estudiantes tenían contacto con los compañeros de su equipo, pero debían enfrentarse juntos a la consulta de los materiales bibliográficos para dar respuestas coherentes y correctas. Estas dinámicas de clase que se ejercitaban en las actividades cooperativas son sugerencias que Cassany, Luna y Sanz (1998) recomiendan para convertir el aprendizaje de lengua en un proceso dinámico y útil.

Si bien es cierto que al inicio del semestre a los estudiantes se les dificulta la interacción, mientras avanza el curso se va encontrando la utilidad que el trabajo en equipo les ofrece, pues después de su trabajo individual, aprenden a compartir sus dudas y la interdependencia y la corresponsabilidad les permite a ellos considerar que a través de los objetivos académicos los obtienen. De hecho, se cumplió lo que Casteleiro et al. (1998) expresan acerca de la manera en que las interacciones, el diálogo, las preguntas se convierten en facilitadores sociales que contribuyen a solucionar problemas complejos. Y al final del curso, los estudiantes perciben con agrado las dinámicas de grupo en las actividades cooperativas formales e informales, pues además de percibir que habían aprendido, percibían las clases activas y productivas, pues en cada sesión cooperativa había resultados de aprendizaje.

Este análisis cualitativo permitió responder una de las preguntas de esta investigación: ¿cómo influye el aprendizaje cooperativo en el grado de dominio de la norma ortográfica del español en estudiantes de Fundamentos de la escritura? Y de una manera apreciativa, haciendo alusión a los resultados obtenidos de esta etapa cualitativa, se señala:

Por un lado, para los estudiantes esa influencia es positiva, pues favorece la motivación, ya que el trabajo cooperativo genera dinamismo y esto le permite participar constructivamente en su aprendizaje, lo cual aleja esa tendencia pasiva, aburrida y mecánica de las clases de lengua (Cassany, Luna y Sanz, 1998). Además, los estudiantes



se sienten apoyados por sus compañeros y por su maestra, quien guía a la solución de problemas y ofrece puntos adicionales a los equipos que sobresalieron en sus calificaciones ortográficas. Del mismo modo, los estudiantes, durante todas las actividades cooperativas, mencionan que cumplieron con los objetivos académicos de cada una de ellas y al final los 20 estudiantes declararon en las historias de vida haber avanzado en el aprendizaje de la norma ortográfica del español.

Por otro lado, tal vez no muy representativo, pero presente, es el caso de esos 3 ó 4 estudiantes que frecuentemente en las actividades cooperativas fallaban en su desempeño: no realizaban su trabajo individual, se les dificultaba la interacción, no se percibía interés por su propio aprendizaje, menos por el aprendizaje de sus compañeros; en algunos casos la presencia de algún equipo favorecido de compañeros con habilidades sociales hacía menos notoria esta carencia; pero sí hubo un equipo durante el primer y segundo examen parcial que aunque hacía entrega de sus productos, su interacción era defectuosa; sin embargo en los equipos del tercer y cuarto parcial, los equipos de dos y tres integrantes favoreció mucho la interacción e integración de los grupos. Este cambio fue positivo, pues los estudiantes externaron que la interacción se facilitó y el trabajo se hizo de forma más efectiva; ya esto Hertz-Lazarowitz y Miller (1992) lo mencionaban expresando que los equipos pequeños, de 2 ó 3 integrantes, garantizan más cooperación y, por lo mismo, mejores resultados.

#### Análisis comparativo de los resultados en los exámenes de ortografía del grupo experimental y control

La etapa cuantitativa también permite responder la pregunta ¿cómo influye el aprendizaje cooperativo en el grado de dominio de la norma ortográfica del español en estudiantes de Fundamentos de la escritura? Ya se respondió tomando en cuenta el análisis cualitativo, pero también se tomó en cuenta los resultados numéricos que se obtuvieron de los exámenes de ortografía. Además, es interesante y fue un objetivo de investigación, contrastar el nivel de dominio en el aprendizaje de la norma ortográfica del español en los alumnos que emplearon el aprendizaje cooperativo y entre los que utilizaron un método tradicional, por tal motivo es pertinente realizar la comparación.

En el grupo 2 de Fundamentos de la escritura se llevó a cabo la estrategia aprendizaje cooperativo. Fue necesario tomar en cuenta sólo 24 alumnos de los cuales se tenían completas las calificaciones de todos los exámenes (un estudiante se dio de baja y ya no presentó el examen final), y en el grupo 9, con 16 estudiantes, en el que se usó un método tradicional expositivo. A continuación aparecen las gráficas que muestran los resultados de cada examen parcial y el final.

Es preciso mencionar que cada examen parcial está compuesto de 25 preguntas y el final por 35 preguntas, lo que generó que, para fines estadísticos y de esta investigación, se considere el 68 como calificación aprobatoria. Además, esta decisión es congruente con la medida que desde hace un año se lleva a cabo en el examen del EUE en el Departamento de Admisiones del Sistema Tecnológico.

Para leer las gráficas, se toma en cuenta lo siguiente: en la columna 39 están las calificaciones de 39 y menores; en la columna 52 se agrupan las calificaciones de 40 a 52; en la columna 68 están las calificaciones de 53 a 68; en la columna 84 se agrupan las calificaciones de 69 a 84; y en la columna 92 se agrupan las calificaciones mayores de 85.

#### *Resultados del primer examen parcial*

*Grupo 2.* En el primer parcial, 9 alumnos obtuvieron una calificación mayor que 68, y 6 estudiantes obtuvieron calificaciones mayores de 52 hasta 68; 8 estudiantes calificaciones superiores de 39 a 52; y solo un estudiante obtuvo calificación menor a 39 (Figura 4).

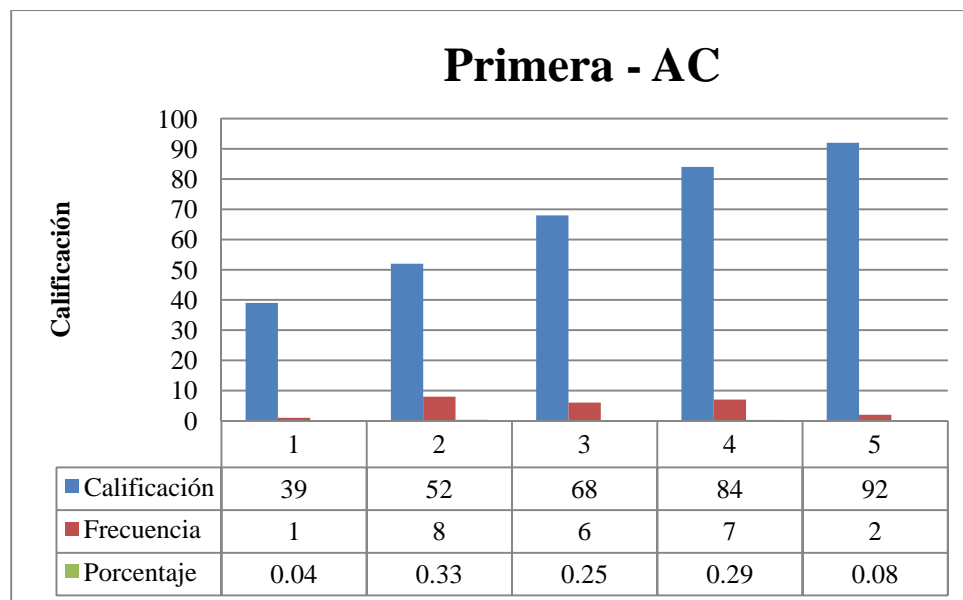


Figura 4. Distribución de las calificaciones del grupo 2 en el primer parcial.

Grupo 9. En el primer parcial, cuatro alumnos obtuvieron una calificación mayor que 68; tres alumnos tienen notas mayores de 53 a 68; seis alumnos tienen calificaciones de 39 a 52; y solo tres estudiantes calificaciones de 39 o menos (Figura 5).

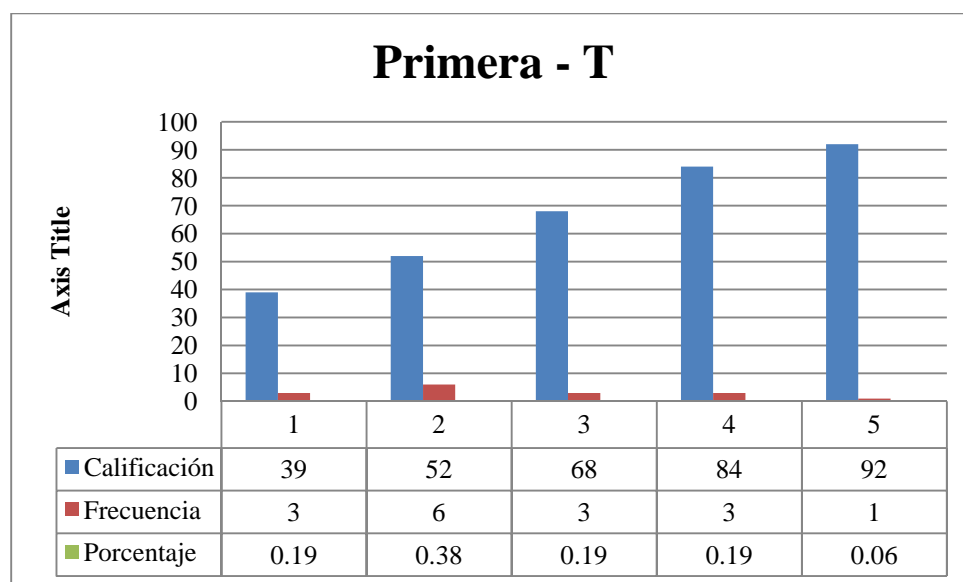


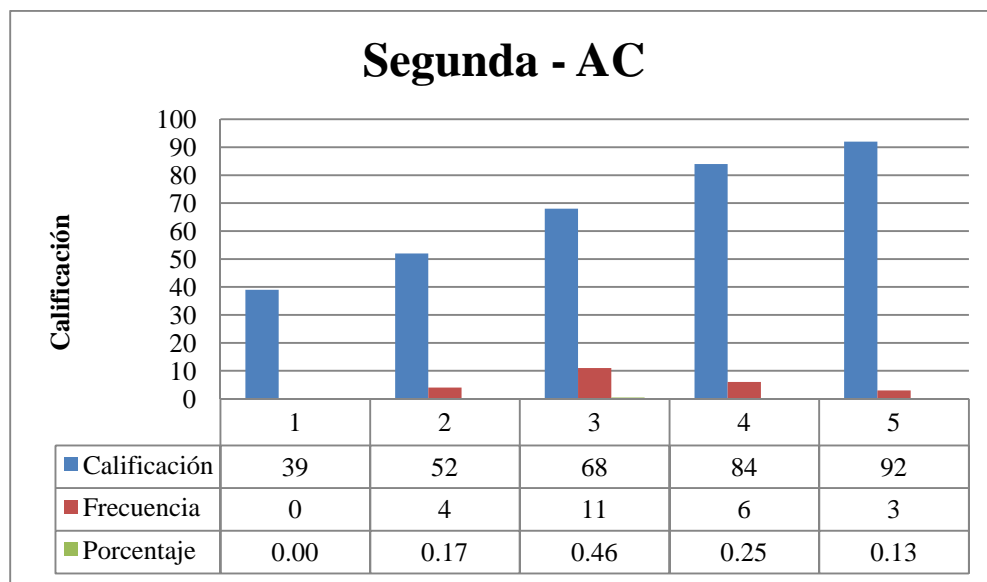
Figura 5. Distribución de las calificaciones del grupo 9 en el primer parcial.

Por consiguiente, en el grupo 2 se observa que hay nueve estudiantes, es decir el 37%, que obtuvo calificaciones superiores a 68, mientras que en el grupo 9 hay cuatro

estudiantes con calificaciones mayores a 68, es decir el 25 % del grupo. Al mismo tiempo, el grupo 2 muestra un .04 % de alumnos con calificaciones menores a 39 y en el grupo 9, el porcentaje es de 19%. Esto refleja que el grupo 2 logró mejores calificaciones que el grupo 9 durante el primer parcial.

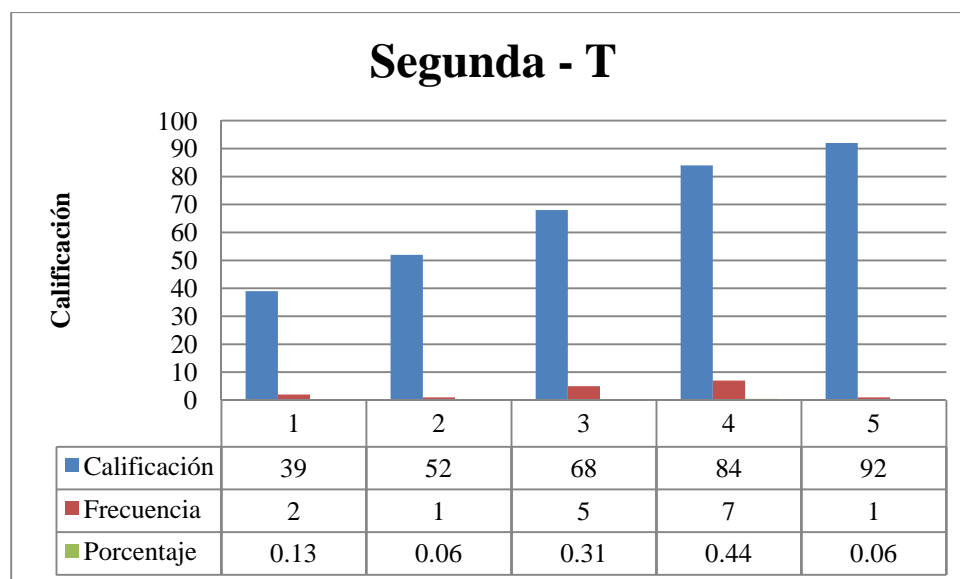
*Resultados del segundo parcial*

*Grupo 2.* En las calificaciones del segundo examen parcial, nueve estudiantes tienen calificaciones superiores a 68; once alumnos con calificaciones mayores de 52 a 68; y cuatro estudiantes con notas mayores de 52 a 68; no hay ningún estudiante con calificación menor de 39 (Figura 6).



*Figura 6.* Distribución de calificaciones del grupo 2 en el segundo parcial.

*Grupo 9.* En las calificaciones de segundo parcial, ocho estudiantes tienen calificaciones mayores a 68; cinco alumnos tienen calificaciones que son mayores de 52 a 68; un estudiante tiene su calificación mayor entre 52 y 68; y dos estudiantes tienen calificaciones menores de 39 (Figura 7).



*Figura 7.* Distribución de las calificaciones del grupo 9 en el segundo parcial del grupo.

Por consiguiente, se observa que en el grupo 2 hay nueve estudiantes, 38 % del grupo, con calificaciones superiores a 68 mientras que en el grupo 9 hay ocho estudiantes, el 50 % del grupo. Además, en el grupo 2 hay un 0% de alumnos con calificaciones menores de 39 y en el grupo 2 hay un 13 % de estudiantes que obtuvieron calificaciones menores a 39. Esta comparación expresa que el grupo 9 obtuvo un porcentaje mayor de estudiantes con calificaciones aprobatorias que el grupo 2; aunque el grupo 2 no tuvo estudiantes con calificaciones inferiores de 39.

#### *Resultados del tercer parcial*

*Grupo 2.* En las calificaciones del tercer examen parcial, 10 alumnos tienen calificaciones superiores a 68 y 8, con calificaciones de 52 a 68. Hay cuatro estudiantes que tienen calificaciones entre 39 y 52 y dos, que tienen calificaciones menores de 39 (Figura 8).

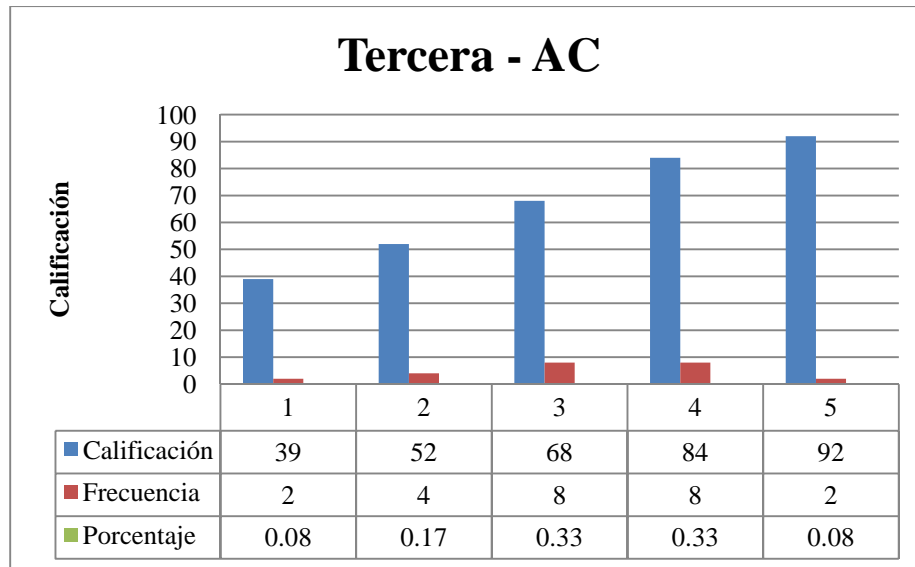


Figura 8. Distribución de las calificaciones del grupo 2 en el tercer parcial.

Grupo 9. En las calificaciones del tercer parcial, 7 estudiantes tienen calificaciones mayores a 68; 8 estudiantes con calificaciones de 52 a 68 y 1 estudiante con calificaciones entre 39 y 52 (Figura 9).

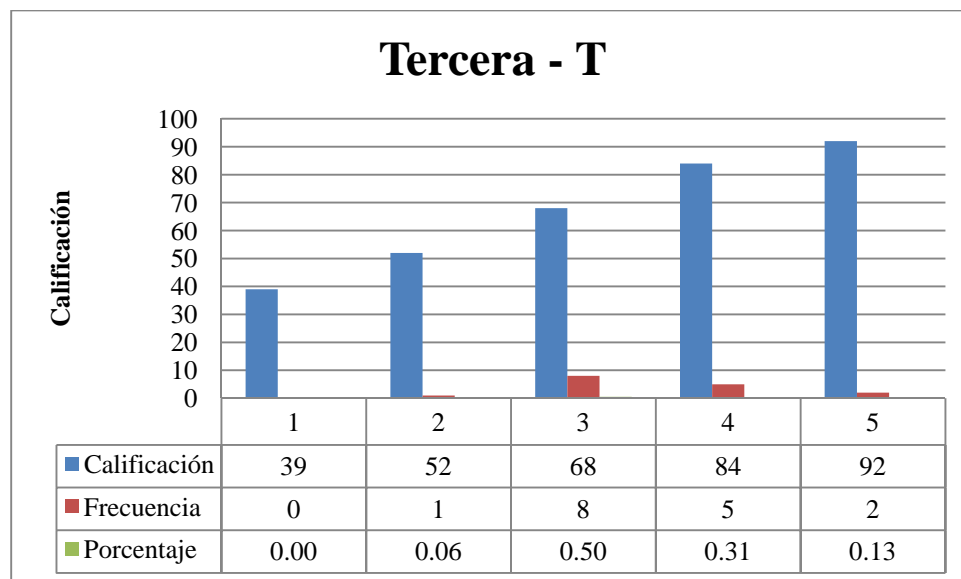


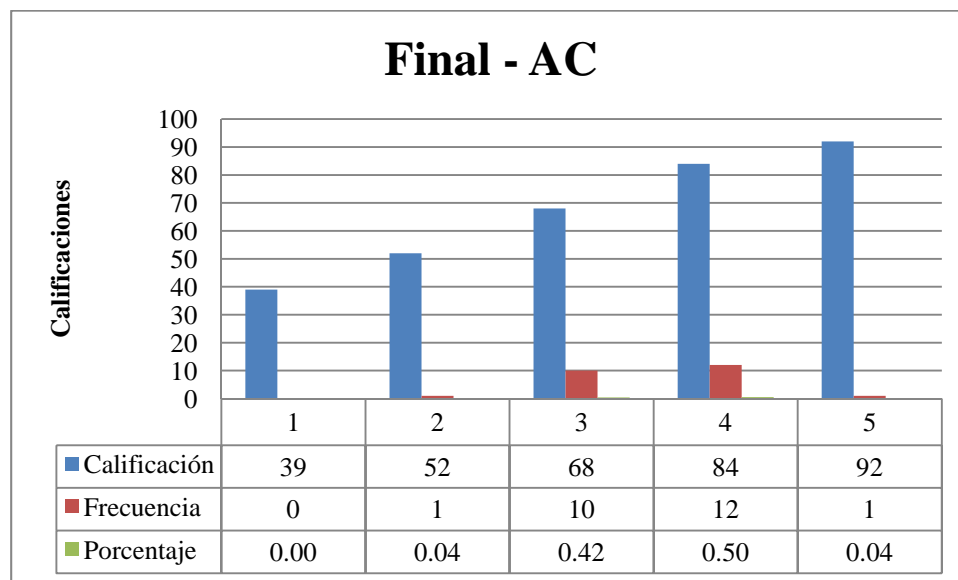
Figura 9. Distribución de las calificaciones del grupo 9 del tercer parcial.

Por consiguiente, en estos resultados se observa que en el grupo 2 hay 10 estudiantes (41%) con calificaciones mayores a 68 contra 7 estudiantes (43%) en el grupo

9. Asimismo, el grupo 9, tuvo 0% de alumnos con calificaciones menores a 39, y el grupo 2 tuvo un .08 % de alumnos que tuvieron notas menores a 39. Esto significa que en el grupo 9 hay un porcentaje mayor de estudiantes con calificaciones aprobatorias y 0 estudiantes con calificaciones muy bajas.

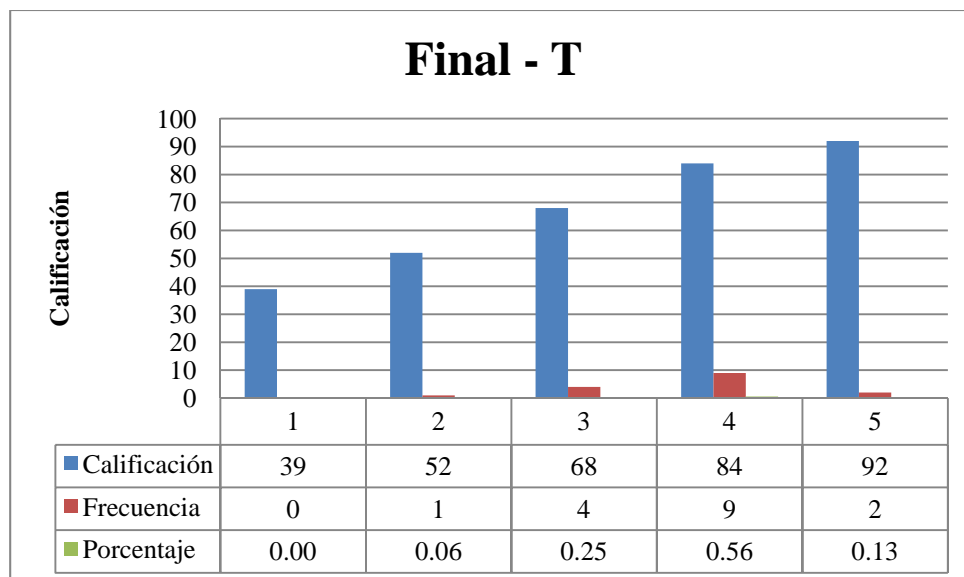
*Resultados del examen final*

*Grupo 2.* En las calificaciones del examen final, 13 estudiantes tienen calificaciones superiores a 68; 10 estudiantes sus calificaciones son mayores de 52 hasta 68; y un estudiante tiene entre 39 y 52 (Figura 10).



*Figura 10.* Distribución de las calificaciones del grupo 2 en el examen final.

*Grupo 9.* En las calificaciones del examen final, 11 estudiantes tienen calificaciones superiores a 68; 4, sus calificaciones son superiores de 52 hasta 68; y 1 estudiante su calificación está entre 52 y 68 (Figura 11).



*Figura 11.* Distribución de las calificaciones del grupo 9 en el examen final.

Por consiguiente, los datos que se observan reflejan que en el grupo 2 hay trece estudiantes (54 %) que obtienen calificaciones superiores a 68, comparadas con once estudiantes (69%) en el grupo 9. Esto refleja que en el grupo 9, hay un porcentaje mayor de estudiantes con calificaciones aprobatorias comparadas con el grupo 2.

Este análisis cuantitativo permite responder la pregunta de cómo influye el uso de la estrategia aprendizaje cooperativo en el aprendizaje de la norma ortográfica del español. Y la respuesta es clara después de visualizar las gráficas, en las que es notorio que de los cuatros exámenes solo en el primero parcial el porcentaje de aprobados es mayor en el grupo 2 (grupo con estrategia AC), pues en el segundo, tercero y examen y final el porcentaje de alumnos aprobados es mayor en el grupo 9 que es en donde se usó un método tradicional (ver Tabla 7).



Tabla 7

*Tabla del porcentaje de alumnos aprobados del grupo 2 y 9 en los periodos parciales*

Calificaciones de exámenes	GRUPO 2	Grupo 9
	Aprendizaje cooperativo	Método tradicional
<b>Primer parcial</b>	37 %	25 %
<b>Segundo parcial</b>	38 %	50%
<b>Tercer parcial</b>	41 %	43 %
<b>Cuarto parcial</b>	54%	69%

Por lo tanto, el análisis cuantitativo y comparativo del grupo 2 y el 9, permite afirmar que la influencia del AC no influyó en este caso de manera determinante para el aprendizaje de la norma ortográfica del español.

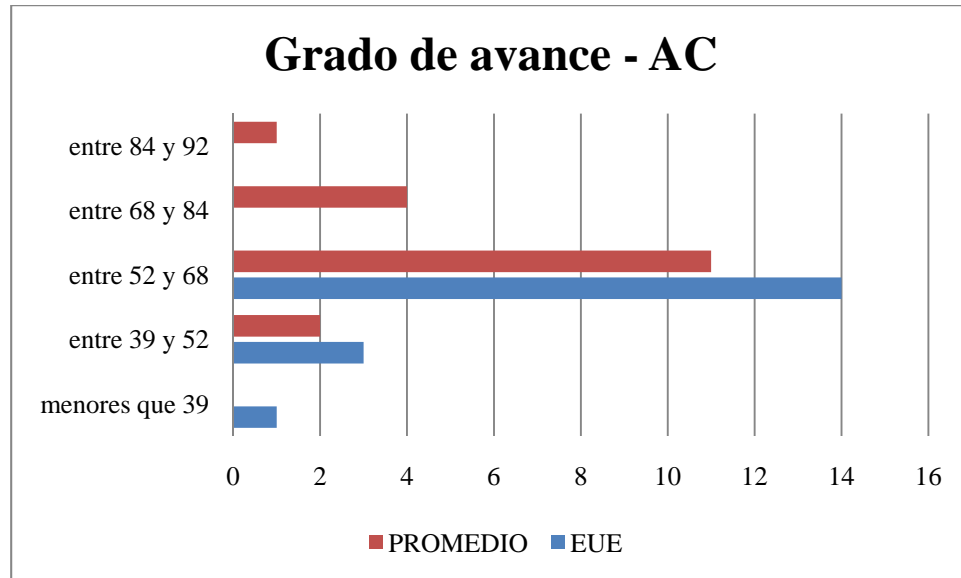
#### Análisis comparativo del grado de avance del grupo experimental y control

En el análisis cuantitativo también es necesario responder una de las preguntas de investigación que dieron origen a este estudio: ¿cuál será el grado de avance en la norma ortográfica entre los estudiantes que utilizaron el aprendizaje cooperativo y entre los que trabajaron en un método tradicional? Para lograr esto fue necesario tomar en cuenta el resultado del Examen de Ubicación de Español, EUE, pues es más valioso ver el grado de avance de acuerdo con la calificación numérica reprobatoria que los hizo ingresar a Fundamentos de la escritura.

*Grupo 2.* De los 24 alumnos que formaron parte del análisis cuantitativo en la sección anterior, aquí solo se conservarán 18 estudiantes que habían presentado el EUE. Y se observa lo siguiente (Figura 12):

- El promedio del grupo al ingresar al curso era de 57; al concluir fue de 63. Lo que significa que incrementaron su puntaje en 6 puntos su promedio.
- Aunque el promedio del grupo es reprobatorio la mayor cantidad del grupo se ubica entre el rango 52-68 (el mismo con el que ingresó); pero se reduce la cantidad de alumnos con una calificación igual o inferior a 52.

- Los alumnos que incrementaron su puntaje obtuvieron entre 1 y 35 puntos más.
- En total, hay 5 alumnos con promedio aprobatorio.



*Figura 12.* Comparación del promedio de calificaciones por rangos del grupo 2, con el resultado del EUE.

*Grupo 9.* De los 16 alumnos que integraron el grupo y en la sección anterior, sólo se conservan 10 estudiantes que habían presentado el EUE. Se observa lo siguiente (Figura 13):

- Al ingresar al curso el promedio de grupo fue 56; al concluir fue 63. Es decir, incrementaron su puntaje en 7 puntos en promedio.
- Aunque el promedio es reprobatorio, la mayor cantidad de alumnos se encuentra entre el rango 52 – 68 (el mismo con el que ingresó); pero se reduce la cantidad de alumnos con una calificación igual o inferior a 52.
- Los alumnos que incrementaron su puntaje obtuvieron entre 8 y 29 puntos más.
- En total, hay 2 alumnos con promedio aprobatorio.

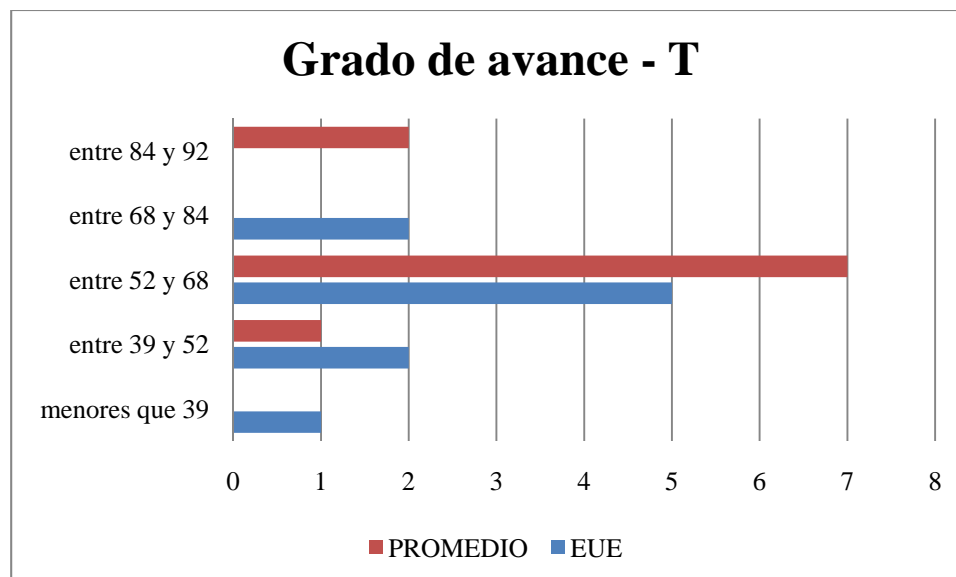


Figura 13. Comparación del promedio de calificaciones por rangos del grupo 9, con el resultado del EUE.

Por consiguiente, esta comparación permite responder la pregunta ¿cuál será el grado de avance en la norma ortográfica entre los estudiantes que utilizaron el aprendizaje cooperativo y entre los que trabajaron en un método tradicional?

La respuesta es: el grupo 2 (en el que se ejercitó el AC), tuvo diferencias mayores, aunque muy mínimas comparadas con el grupo 9, con el que se trabajó el método tradicional. En el grupo 2, hay 5 alumnos de 18 (30%) con promedio aprobatorio contra 2 estudiantes (20%) en el grupo 9. Además, en el grupo 2 la mayor parte de los estudiantes (60%) se encuentra entre las calificaciones de 52 a 68, pero el 30% tiene calificaciones aprobatorias; en el grupo 9 el 70% de los estudiantes están entre las calificaciones entre 52 y 68 y sólo el 20 % de los estudiantes tienen calificaciones aprobatorias.

Esto permite afirmar que sí hay una diferencia mayor en el grupo 2 a comparación con el grupo 9; sin embargo, esas diferencias no son muy significativas, por lo cual se responde que no hay evidencias representativas que permitan declarar que el AC logró un avance muy significativo en el aprendizaje de la norma ortográfica del español.

Se podrían dar muchas justificaciones, pero no se puede pasar por alto que en el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje individual es muy importante, ya Johnson,

Johnson y Holubec (1999) y Cooper (2008), al hablar de la responsabilidad individual, mencionan que de acuerdo con los avances individuales que cada integrante ha experimentado es la calidad de la interacción que se puede dar en el equipo de trabajo.

Esto no significa que el aprendizaje cooperativo fue infructífero en el grupo 2 de Fundamentos de la escritura: todos los resultados que se desprenden del análisis cualitativo corroboran que la experiencia de aprendizaje para los estudiantes fue valiosa y motivadora; lo mismo fueron las apreciaciones generales del docente; además, en el aspecto cuantitativo (en donde se compara su calificación de entrada con la final) hay rangos superiores (aunque no significativos) del grupo 2, en el que se trabajó el AC, contra el grupo 9, en el que se enseñó a partir de un método tradicional.

Por otra parte, en el aprendizaje de las estructuras gramaticales de un idioma participan procesos de automatización, que se cumplen con el contacto constante y directo con el signo gráfico, y no solo en las clases de lengua (Camps, et al. 2004). Asimismo, los estudiantes de Fundamentos de la escritura ya estuvieron practicando ejercicios de automatización y de reflexión lingüística que les generó procesos metacognitivos; Cassany, Luna y Sanz, (1998) recomiendan esta estrategia para contribuir con el aprendizaje de la norma ortográfica de cualquier idioma.

Por consiguiente, no se puede olvidar que en Fundamentos de la escritura los estudiantes, en su mayoría, tienen serios problemas ortográficos, y cuatro meses de trabajo no son suficientes para lograr aprendizajes significativos en todos los estudiantes. Ya Cassany, Luna y Sanz (1998) mencionan que nadie llega a dominar por completo la ortografía de un idioma, ni puede conocer todas las palabras que conforman una lengua, por lo que se afirma que los estudiantes de Fundamentos de la escritura tendrán tiempo suficiente durante su carrera universitaria para ir perfeccionando sus competencias ortográficas del español.

## Capítulo 5

### Conclusiones

En este proyecto de investigación se estudió el impacto del aprendizaje cooperativo en el ejercicio de la norma ortográfica del español. Los aprendizajes obtenidos permitieron analizar el comportamiento de los estudiantes de Fundamentos de la escritura al ser sometidos a la estrategia didáctica aprendizaje cooperativo, así como los resultados alcanzados en sus calificaciones. En este capítulo, se presentan las conclusiones emanadas de esta investigación. Los objetivos que se declararon en el planteamiento del estudio serán la pauta para mostrarlas.

Uno de los objetivos fue analizar cómo la estrategia del aprendizaje cooperativo interviene en el aprendizaje de la norma ortográfica del español en los estudiantes de Fundamentos de la escritura. Después de terminar todo el proceso de investigación, se obtuvieron datos interesantes, los cuales partieron de un enfoque de análisis mixto, cuantitativo y cualitativo.

De acuerdo con las calificaciones obtenidas por los estudiantes en los exámenes parciales y final, el aprendizaje cooperativo no fue un factor que determinara de manera significativa el aprendizaje de la norma ortográfica del español. Al comparar los resultados de los exámenes con los del EUE (Examen de Ubicación de Español), el grupo experimental fue el que alcanzó mayor avance que en el grupo control, aunque no de forma muy significativa, por lo que puede significar que quizá el aprendizaje cooperativo no contribuyó directamente a conseguir el dominio de las normas ortográficas del español.

Sin embargo, los resultados obtenidos mediante los instrumentos de recolección de evidencias de tipo cualitativo muestran que, tanto para los alumnos como para el docente, el trabajar cooperativamente contribuyó a mejorar la manera en que los alumnos perciben sus capacidades, ya que la interacción en un ambiente controlado (el salón de clase) les permitió acercarse al objeto de estudio (la ortografía) de un modo distinto.

El contraste entre los resultados cuantitativos y los cualitativos permite concluir que el aprendizaje cooperativo contribuye a mejorar la forma de interacción entre los alumnos, pero esto no tiene que estar emparejado –necesariamente- con una mejora en el desempeño de los estudiantes en exámenes de respuesta controlada. Es decir, por un lado, los alumnos sienten que aprendieron, por otro lado, la profesora cree que aprendieron porque las palabras, las preguntas y la forma de actuar durante las actividades cooperativas evidencian una actitud distinta frente a lo aprendido; en otras palabras, los estudiantes no consiguen mostrar sus aprendizajes en situaciones que requieren, pero sí se obtiene la reflexión metacognitiva en la aplicación de las normas ortográficas vigentes.

Para la enseñanza de lengua, de acuerdo con lo observado en este estudio, es recomendable que se incorporen actividades en las que predomine la interacción social, a fin de eliminar ese carácter aburrido y monótono que según Cassany, Luna y Sanz (1998) caracterizan a las clases de lengua. Sin embargo, los grupos muy numerosos no son tan eficientes como los más pequeños, integrados por dos o tres personas (Hertz-Lazarowitz y Miller, 1992).

Asimismo, la interacción, en el caso de este estudio, contribuyó –de algún modo- a desarrollar las habilidades reflexivas y metalingüísticas de los estudiantes: los alumnos disfrutaron del trabajo, del diálogo, le encontraron sentido a la discusión y mientras avanzaba el semestre se iban creando lazos más profundos, los cuales los dirigían hacia la corresponsabilidad y a la interdependencia positiva (Díaz y Hernández, 2002).

#### Validez interna

La investigación realizada tiene validez interna. Hernández, Fernández y Baptista (2006) la definen como el grado de confianza que existe de haber interpretado los datos de manera válida. Se afirma que en la presente investigación, la interpretación de los datos se generaron de manera correcta; es decir, que la relación entre las variables de estudio estuvieran definidas y diferenciadas: en el grupo experimental, la inclusión de todos los factores de la estrategia aprendizaje cooperativo era la que determinaría los resultados esperados en las calificaciones de los exámenes de ortografía; el grupo control fue la referencia que permitió ponderar lo observado en el grupo piloto.

Dentro del concepto de validez interna se incluye el concepto de objetividad que se entiende como el grado en que los instrumentos de medición utilizados fueron permeables a la influencia de los sesgos de los investigadores (Hernández, Fernández y Baptista, 2006). En esta investigación, la utilización de varios instrumentos permitió que en el observador-investigador no intervinieran sesgos personales. Por una parte, la información que se analizó en las coevaluaciones de los equipos fueron consistentes desde el primer parcial hasta el final, ya que los datos que compartían en los indicadores ya descritos fueron muy similares; por otra parte, esto se complementó al analizar las historias de vida en las que los estudiantes reafirman los datos obtenidos. Finalmente, todo esto fue contrastado con la visión docente durante las observaciones en el desarrollo de las actividades cooperativas formales e informales.

#### Validez externa

Hernández, Fernández y Baptista (2006) sostienen que la validez externa de un trabajo de investigación se cumple con la posibilidad de generalizar los resultados a otros casos, personas o poblaciones. Esto no se puede asegurar en este estudio, debido a que la muestra fue pequeña, un grupo experimental, en el que se usó el aprendizaje cooperativo, y un grupo control, en el que se trabajó con un método tradicional, por lo que se recomienda repetir este proceso en otros niveles educativos o en contextos similares, con el fin de ayudar a conjuntar más evidencias cuantitativas que sigan proporcionando datos en estudios futuros y así contribuir a la validez externa. De esta manera, con un análisis cualitativo y cuantitativo se realizó un estudio más integral y holístico de la situación planteada permitiendo encontrar respuestas que contribuyan a mejorar la enseñanza de la ortografía en el nivel superior.

#### Investigaciones futuras

Todo proceso de investigación es útil para mejorar las prácticas educativas y este estudio permitió reflexionar, en forma general, en el proceso enseñanza-aprendizaje de la materia Fundamentos de la escritura. A continuación se presentan algunas recomendaciones para el desarrollo de investigaciones futuras sobre la enseñanza de lengua materna en la universidad:

- ❖ En el aprendizaje de la ortografía intervienen procesos cognitivos que se derivan de la mecanización, automatización y repetición de estímulos de lectoescritura que se deben vivir de forma individual. Por esta razón, se sugiere incluir, como actividad preparatoria, una fase individual que dé pie –durante la interacción- a compartir con otros los descubrimientos propios. Hertz-Lazarowitz y Miller (1992) mencionan que antes de las interacciones que se producen en los aprendizajes cooperativos es importante que haya un aprendizaje individual previo: si hay calidad en las reflexiones lingüísticas de cada estudiante, la interacción en equipos será valiosa, pues habrá experiencias que se podrán compartir para apoyar el aprendizaje de los demás.
- ❖ El diseño de las actividades de aprendizaje debería estar situado, pues de este modo el estudiante percibiría el aprendizaje de la ortografía como una necesidad para su vida académica, personal y profesional. A este respecto, Tolchinsky (2008) defiende la idea de que en la enseñanza de lengua materna en la universidad, se deben formar estudiantes letrados que estén constantemente inmersos en ejercicios de oralidad y de lectoescritura, los cuales irán relacionados para favorecer la escritura de textos de opinión y de argumentación con buen uso de la ortografía.
- ❖ Aunque la tradición en el contexto en que se realizó el estudio señala que la manera de evaluar el dominio de la norma ortográfica es mediante exámenes de respuesta controlada, sería recomendable buscar estrategias de evaluación vinculadas estrechamente con los objetivos de la clase y derivadas de prácticas de enseñanza (Lomas, 1999).
- ❖ Concebir la enseñanza de lengua materna en la universidad como una necesidad que debe estar presente en toda la formación académica; los estudiantes en todas sus materias de contenidos están en contacto con lecturas y con tareas escolares de redacción de textos, los cuales les permiten, a través de su propio currículo, ir perfeccionando su dominio gramatical y comunicativo del idioma. Sobre esto, Tolchinsky (2008)



señala que esta preparación producirá que los alumnos, al estar escribiendo distintos productos discursivos de forma correcta y clara, serán capaces de participar mejor en áreas de conocimiento, lo que los convertirá en participantes activos de comunidades discursivas de ciencia, tecnología y del mundo en todo tipo de información.

- ❖ Para allanar el acceso al conocimiento de la lengua se sugiere utilizar estrategias en las que, a través de ejercicios de lectoescritura, con un carácter comunicativo y funcional de la lengua, se simplifique el aprendizaje de la norma ortográfica de su lengua materna (Camps et al., 2004), generando en los estudiantes competencias comunicativas con un buen manejo del código lingüístico.

## Referencias

- Blandez, J. (2000). *La investigación-acción: un reto para el profesorado. Guía práctica para grupos de trabajo, seminarios y equipos de investigación*. España: INDE.
- Bruner, J. (1989). *Acción pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza Psicología.
- Camps, A., Milán, M., Bigas, M., Camps, M., Cabre, P. (2004). *La enseñanza de la ortografía*. España: Grao.
- Casal, S. (2005). *Enseñanza del inglés. Aplicaciones del aprendizaje colaborativo*. España: Editorial @becedario.
- Cassany, D., Luna, M., Sanz, G. (1998). *Enseñar lengua*. España: Grao.
- Casteleiro, J., Castelló, T., Cirera, M., García, A., Jorba, M., Leciñena, L., Molina, A., Pardo, J., Torredemar, M. y Vila, I. (1998). *Cooperar en la escuela. La responsabilidad de educar para la democracia*. España: Grao.
- Cirigliano, G. y Villaverde, A. (1996). *Dinámica de grupos y educación*. Buenos Aires: Editorial Humanitas.
- Coll, C. (1990). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. México: Paidós.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Mirás, J., Onrubia, I., Solé, Zavala, A. (1998). *El constructivismo en el aula*. España: Grao.
- Cooper, J. (2008). *Estrategias de enseñanza. Guía para una mejor instrucción*. México: Limusa.
- Cruz, R. y Arafet, Y. (s. f.). La ortografía actual. Recuperado el 31 de agosto de 2009 de: [http://www.udg.co.cu/desarrollo\\_local/index.php?option=com\\_remository&Itemid=54&func=startdown&id=174](http://www.udg.co.cu/desarrollo_local/index.php?option=com_remository&Itemid=54&func=startdown&id=174)
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. España: Ediciones Paidós.
- Díaz-Aguado, M.J. (s. f.). A través del método de enseñanza-aprendizaje. Recuperado el 7 de octubre de 2009 de: <http://www.oei.es/valores2/c1.pdf>
- Díaz, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: Mc Graw Hill.
- Fernández, P. Melero, M.A. (1997). *La interacción social en contextos educativos*. España: Siglo veintiuno.

- Flores, M., Leal, R. y Villanueva I. (2001). Aprender colaborativamente. (Disponible en las Memorias de la XVII Reunión de Intercambio de Experiencias en Estudios sobre Educación, Dirección de Desarrollo Académico del Campus Monterrey, Aulas V, 207)
- Garton, A. y Pratt, Ch. (1991). *Aprendizaje y proceso de alfabetización*. España: Ediciones Paidós.
- Giroux, S. Tremblay, G. (2004). *Metodología de las ciencias humanas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gutiérrez, L. (1989). Paradigmas cuantitativo y cualitativo en la investigación socioeducativa: proyección y reflexiones. Recuperado el 20 de enero del 2009 de: <http://www.revistaparadigma.org.ve/Doc/Paradigma96/doc1.htm>
- Gómez, T. (2003). *Ortografía de uso del español actual*. España: SM
- Hernández, R., Fernández-Collado, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hertz-lazarowitz, R. y Miller, N. (1992). *Interaction in cooperative groups. The theoretical anatomy of group learning*. USA: Cambridge University Press.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2008). *La ortografía de los estudiantes de la educación básica en México*. Recuperado el 20 de agosto de 2009, de: [http://www.oei.es/pdf2/ortografia\\_estudiantes\\_basica\\_mexico.pdf](http://www.oei.es/pdf2/ortografia_estudiantes_basica_mexico.pdf)
- Jackson, W. (1991) *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Jensen, A. (2008). *Adolescencia y adultez emergente: un enfoque cultural*. México: Pearson Educación.
- Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. (Vol. I). España: Paidós.
- Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. (Vol. II). España: Paidós.
- Lomas, C. Osoro, A. Tusón, A. (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. España: Paidós.
- López, H. (1987). *Enseñanza de la lengua materna: lingüística para maestros de español*. Madrid: Editorial Playor.
- Lorenzo, E. (1999). La norma lingüística como convención social. (Vol. 2) Revista Consejo Superior de Investigaciones Científicas: España.

- Montes, M. E. (2008). *Identificación del aprendizaje autorregulado, transferencia y metacognición que logran estudiantes universitarios con la retroalimentación, coevaluación y autoevaluación*. Tesis de maestría, ITESM, Universidad Virtual: México.
- Orlich, D., Harder, R., Callahan, R., Kauchak, D. , Pendergrass, R. y Keogh, A. (2007). *Técnicas de Enseñanza*. México: Limusa.
- Ormrod, J.E. ((2005). *Aprendizaje Humano*. España: Pearson-Prentice Hall .
- Pérez, G. (1998). *Investigación cualitativa, Retos e interrogantes. II. Técnicas y análisis de datos*. España: la Muralla.
- Pérez, G. (2001). *Investigación cualitativa, Retos e interrogantes. I. Métodos*. España: la Muralla.
- Ramírez, M. S. (2008). Tringulación e instrumentos para el análisis de datos. Recuperado el 8 de noviembre del 2009 de: [http://sesionvod.itesm.mx/acmcontent/b98fca5b-7cb6-4947-b8de-41ac3d3cdb9c/Unspecified\\_EGE\\_2008-06-19\\_05-29-p.m..htm](http://sesionvod.itesm.mx/acmcontent/b98fca5b-7cb6-4947-b8de-41ac3d3cdb9c/Unspecified_EGE_2008-06-19_05-29-p.m..htm)
- Richards, J. y Lockhart, Ch. (1998). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Richards, J. y Rodgers, T. (1998). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Sacristán, G. (1991). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Serafini, M. (1991). *Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura*. México. Paidós.
- Tecnológico de Monterrey. (2007). *Contenidos del curso Fundamentos de la escritura*. Recuperado el 22 de agosto de 2009 de: [http://cursos.itesm.mx/webapps/portal/frameset.jsp?tab\\_id=\\_2\\_1&url=%2Fwebapps%2Fblackboard%2Fexecute%2Flauncher%3Ftype%3DCourse%26id%3D\\_203654\\_1%26url%3](http://cursos.itesm.mx/webapps/portal/frameset.jsp?tab_id=_2_1&url=%2Fwebapps%2Fblackboard%2Fexecute%2Flauncher%3Ftype%3DCourse%26id%3D_203654_1%26url%3)
- Tolchinsky, L. (2008). *Usar la lengua en la escuela*. Recuperado el 23 de abril de 2008 de: [www.rieoei.org/r,ie46a02.htm](http://www.rieoei.org/r,ie46a02.htm)
- Vygostki, L. (1986). *Pensamiento y lenguaje*. España: Paidós.
- Vygotski, L. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. España: Crítica Grijalbo Mondadori.
- Zarzar, C. (2008). *Ortografía*. México: Patria.

# Apéndice A

## Modelo de examen de ortografía

TECNOLÓGICO DE MONTERREY, CAMPUS MONTERREY  
DEPARTAMENTO DE LENGUAS MODERNAS  
FUNDAMENTOS DE LA ESCRITURA  
PRIMER EXAMEN PARCIAL  
EXAMEN NO. 02202  
PROHIBIDO RAYAR ESTE EXAMEN

**1. Identifica la opción que presenta, AL MENOS, UNA palabra subrayada MAL escrita, según las reglas de acentuación.**

Ya sabíamos cuando decidimos venir, que Coatepec era un lugar extraordinario; que su nombre nació vinculado a la fertilidad de la tierra y que después de ser un asentamiento totonaco devino en una villa colonial dedicada a la producción de caña de azúcar, tabaco, cítricos, para luego, con los años, volverse mundialmente famoso por la calidad de café.

- A) sabíamos, decidimos
- B) cuando, venir
- C) nació, después
- D) producción, café
- E) azúcar, cítricos

**2. Identifica la palabra subrayada MAL escrita, según las reglas de acentuación.**

Se requiere por lo tanto, programas a nivel mundial y que los países aumenten el acceso y la conectividad a través de la promoción de inversiones en telecomunicaciones y computación y el abaratamiento del acceso a telefonía e Internet.

- A) países
- B) conectividad
- C) a través
- D) inversiones
- E) telefonía

**3. Identifica la palabra subrayada MAL escrita, según las reglas de acentuación.**

El animal humano, lo hemos visto (y seguiremos viendo) hasta el cansancio, es capaz, de la mayor bestialidad. Pero también está hecho a imagen y semejanza de Dios: es pensador (qué sería del universo si no hubiera nadie ahí tratando de entenderlo), es generoso y capaz de refinamiento estético y moral.

- A) tambien
- B) está
- C) imagen
- D) qué
- E) ahí

**4. Identifica la palabra escrita subrayada MAL escrita, según las reglas de acentuación.**

Por fortuna, la tierra mexicana es pródiga en frutas y verduras, así que no hay razón para no disfrutarlas y de paso no aprovechar sus bondades, ya que una de las causas más importantes de cáncer de colon es la carencia de fibra en la alimentación.

- A) pródiga
- B) razón
- C) más
- D) cancer
- E) carencia
- F)

**5. Identifica la palabra subrayada que está MAL escrita, según las reglas de acentuación.**

Los clorofluorocarbonos (CFC) son gases compuestos de flúor y cloro. Se utilizan en sistemas de refrigeración, aire acondicionado y aerosoles. Otros productos que se suman a la lista son disolventes, resinas, plásticos y unicel. Mención aparte merecen los inhaladores, de dosis médicas, pues se admiten y están protegidos debido a que se utilizan en la industria farmacéutica para el tratamiento del asma.

- A) flúor
- B) plásticos
- C) dosis
- D) están
- E) farmacéutica

**6. Identifica la palabra subrayada BIEN escrita.**

Uxmal, construido alrededor del 750 d.C. . est sin duda el sitio más representativo y espectacular del estilo PSUC. Según las crónicas, Uxmal fué fundada por un grupo foraneo, los xiu, cuyo origen es dudoso.

- A) construido
- B) crónicas
- C) fué
- D) foraneo
- E) origen

**7. Identifica la opción que contiene las dos palabras subrayadas bien escritas, según las reglas de acentuación.**

En este sentido no es difícil pronosticar cuales serán algunas de las areas más activas en los próximos veinte años. Surgiran de la convergencia de la biología molecular, la computacion y la imageonología, entendiéndose esta última como la visualización, en tiempo real, de los eventos químicos y eléctricos que ocurren en neuronas individuales o en poblaciones neuronales, durante los estados funcionales del sistema nervioso central.

- A) difícil, areas
- B) cuales, mas
- C) serán surgiran
- D) próximos, entendiendose
- E) biología computación

**8. Identifica la palabra subrayada BIEN escrita, según las reglas de acentuación.**

Actualmente, resulta un enorme reto motivar a jóvenes en edad universitaria, al menos en esta ciudad,

dónde hay cientos de estímulos visuales y auditivos que los mantienen distraídos permanentemente.

- A) jóvenes
- B) dónde
- C) estímulos
- D) auditivos
- E) distraídos

**9. Identifica la opción que presenta Las DOS palabras subrayadas MAL escritas, según las reglas de acentuación.**

Y en nada se advierte mejor esa curiosa ambivalencia del gran utopista como en la hipnótica atracción que ejercieron sobre él los ríos, el agua corriente, los mares y por extensión, los fluídos en los que llegó a ver el fundamento de toda la vida, la del orden natural y el social, y la del simple individuo.

- A) advierte, ejercieron
- B) como, él
- C) hipnótica, llegó
- D) atracción, extensión
- E) ríos, fluídos

**10. Identifica la palabra subrayada MAL escrita, según las reglas de acentuación.**

En lo que atañe a la CONAI, que capitanéa el obispo Ruiz, su reacción se parece a la de la COCOPA, con un matiz: el documento que hizo público muestra que, más que intermediadora,, se concibe... como actora.

- A) capitanéa
- B) reacción
- C) matiz
- D) público
- E) más

**11. Identifica la palabra subrayada MAL escrita, según las reglas de acentuación.**

Cuando los pueblos pobres han expresado su deseo de desarrollar sus sociedades, se les ha obligado a adoptar a la forma cultural de los ríos. Ello ha implicado el abandono de los esquemas tradicionales étnico-nacionalistas o de identidad autónoma. En cambio, a quienes han querido mantener su identidad, se les condena a rehuír o desviarse del progreso.

- A) cuando
- B) étnico-nacionalistas
- C) autónoma
- D) quienes
- E) rehuír

**12. Identifica la palabra subrayada MAL escrita, según las reglas de acentuación.**

Los sitios arqueológicos se encuentran por todo el territorio nacional y, aun en estos tiempos, gran parte de ellos se ubican en zonas de difícil acceso. Muchos han sido destruídos, o en el mejor de los casos, cubiertos por obras de infraestructura, como las presas.

- A) arqueológicos
- B) aun
- C) estos
- D) difícil
- E) destruídos

**13. Identifica la(s) palabra(s) subrayada(s) que no deben llevar tilde.**

Por ello, el 26 de mayo decidió abandonar las filas del partido en el que ha militado, y convertirse en independiente. Con ello modificó la composición del Senado, el cuál, ahora se conforma por 50 demócratas, 49 republicanos y un independiente, que advirtió de su alianza con los republicanos para decidir qué proyectos de ley enviados por las Casa Blanca son o no aprobados.

- A) decidió, modificó
- B) composición
- C) el cuál
- D) demócratas
- E) qué

**14. Identifica la palabra subrayada MAL escrita, según las reglas de acentuación.**

Hay quiénes creen que el cálculo lambda fue asimismo el fundamento en el que se basó el desarrollo del Lisp, pero el propio John McCarthy ha negado ese hecho.

- A) quiénes
- B) cálculo
- C) fue
- D) asimismo
- E) basó

**15. Identifica la palabra subrayada MAL escrita, según las reglas de acentuación.**

Recuerdo desde tiempo inmemorial el palacio de Bellas Artes. Por muchos años fuí asistente asidua a espectáculos en ese lugar por mi gusto, por el arte, y luego por la simple e importante razón de que Bellas Artes era del pueblo mexicano y, quien quisiera y a bajísimo costo, podía disfrutar de eventos de calidad.

- A) fuí
- B) espectáculos
- C) mi
- D) quien
- E) bajísimo

**16. Identifica la palabra subrayada MAL escrita, según las reglas de acentuación.**

La Notaría Pública No. 68 del estado de OAXACA dio fé del acontecimiento, y constató que el quesillo elaborado, por esas 19 personas registró un peso de 311 kilogramos, un diámetro de 106 centímetros, una altura de 46 centímetros y una circunferencia de 3.28 metros.

- A) dio
- B) fé
- C) acontecimiento
- D) constató
- E) diámetro
- F)

**17. Identifica la palabra subrayada MAL escrita según las reglas de acentuación.**

Ella no sabe como llegó hasta ahí; él no sabe quién la ha traído: un hechizo más poderoso que la voluntad de Dios los apresa.

- A) como
- B) él
- C) quién

- D) más
- E) qué

**18. Identifica la palabra subrayada MAL escrita, según las reglas de acentuación.**

En el MUFI aprendemos qué son los impresos en tipografía, por qué se utilizaba el grabado en cobre y cuáles son los que tuvieron una sobretasa con fines de beneficencia, como aquellos que se imprimieron a favor de la Cruz Roja.

- A) qué
- B) tipografía
- C) por qué
- D) cuáles
- E) fines

**19. Identifica la opción que presenta las dos palabras que están separadas en sílabas CORRECTAMENTE.**

- A) de-se-o, dis-mi-un-i-do
- B) pre-sen-tán-do-se, in-ten-sidad
- C) é-po-cas, pe-un-ria
- D) me-dia-dos, guer-ra
- E) adop-ción, a-u-na-da

**20. Identifica el signo de puntuación que debe escribirse en el espacio marcado con línea.**

Hay oficios bien vistos y mal vistos\_\_\_ pero eso...es otra historia.

- A) dos puntos
- B) guión
- C) coma
- D) punto y coma
- E) puntos suspensivos

**21. Selecciona el número del espacio donde debe escribirse COMA. Se han eliminado las mayúsculas después del punto.**

Berrendo 1 significa manchado de colores, y éste es el nombre común 2 que los españoles dieron a esta especie por sus colores distintivos 3 parecido a un venado 4 es la única especie en la familia de los *Antrilocárpidos* y habita exclusivamente en Norteamérica 5 el nombre científico de esta especie es *Antilocapra americana*.

- A) 1
- B) 2
- C) 3
- D) 4
- E) 5

**22. Identifica la parte del texto que debe escribirse entre comas.**

La baja tasa de participación escolar de la población mexicana después de los 15 años de edad la cual hoy es cercana a 30 a los 18 años y está alrededor de 15 en la educación superior se comprende mejor si se toma en cuenta que la población del país se multiplicó por 3.7 entre 1950 y 1996.

- A) de la población mexicana
- B) la cual hoy es cercana a 30 a los 18 años y está alrededor de 15 en la educación superior
- C) si se toma en cuenta
- D) que la población del país
- E) por 3.7 entre 1950 y 1996

**23. Selecciona los números que corresponde a los espacios donde debe escribirse PUNTO Y SEGUIDO. Se omitieron las mayúsculas después del punto.**

En 1525, los nativos del municipio de Bahía Banderas recibieron a los conquistadores 1 ataviados con sus vistosos atuendos y engalanados con lujo de colorido plumaje 2 lo que motivó el nombre con que se bautizó la región 3 posteriormente, Nuño Beltrán de Guzmán practicó una colonización violenta y destructiva que ocasionó el despoblamiento y ruina de la comarca 4 el Valle de Banderas, la cabecera municipal, es fértil y con un bello entorno natural 5 se extiende desde el río Ameca hasta la sierra de Vallejo.

- A) 1, 2
- B) 2, 3
- C) 3, 4
- D) 3, 5
- E) 4, 5

**24. Selecciona los números que corresponden a los espacios donde debe escribirse PUNTO Y SEGUIDO. Se omitieron las mayúsculas después de punto.**

Con tres mil años de historia, los zoques son el grupo étnico más antiguo de Tabasco 1 apegados a su tierra, forma de vida y tradiciones 2 los zoques consideran que el mundo es sagrado por ser obra de Dios y parte fundamental de la existencia humana 3 en Tapijulapa, los zoques viven de la agricultura, la pesca y el trabajo artesanal de la madera y el mimbre 4 principal fuente de recursos económicos.

- A) 1, 2
- B) 1, 3
- C) 2, 3
- D) 2, 4
- E) 3, 4

**25. Selecciona el número donde debe escribirse PUNTO Y APARTE. Se han eliminado las mayúsculas después del punto.**

Se dice que el queso data de los tiempos de los sumerios y que, en el años 59<sup>a</sup>.C., los soldados de Julio César lo llevaron a Francia 1 hasta el siglo XIX, la producción de queso era una actividad rural cuyo desarrollo dio lugar a fábricas de creciente sofisticación 2 las cuales actualmente son uno de los ejes de la industria que produce cada vez más variedad de quesos 3 hoy en día es posible encontrar quesos de muy diversos métodos de procesamiento y elaboración, en los que se emplean desde técnicas primitivas hasta la más alta tecnología 4 sin embargo, independientemente del tipo o técnica de fabricación, una constante en los quesos ha sido su definición como producto derivado de la leche, sea este de vaca o de otras especies animales 5 por ello, las normas de calidad establecen que cualquier alteración a la naturaleza láctea de un queso debe indicarse clara y notoriamente en su propia denominación.

- A) 1
- B) 2
- C) 3
- D) 4
- E) 5

## Apéndice B

### Modelo de actividad cooperativa informal

**OBJETIVO:** Conocer la normativa académica para las palabras agudas, graves y esdrújulas.

**TIPO DE ACTIVIDAD:** Colaborativa informal

**TIEMPO ESTIMADO:** 60 minutos

**INSTRUCCIONES:**

*Individualmente*

Los estudiantes deben resolver el ejercicio del libro *Ortografía* (páginas 2- 9) para ejercitarse la acentuación de las palabras.

*Grupalmente*

Actividades específicas:

1. Los integrantes del equipo comparan los resultados de sus ejercicios.
2. Los integrantes identifican las palabras en las que hay diferencias en las respuestas
3. Revisan las reglas para llegar a un acuerdo y decidir las respuestas correctas.
4. Los estudiantes comparten sus hallazgos al profesor.

*Exposición al grupo*

5. El vocero de cada equipo explica al grupo cómo resolvieron sus dudas sobre la acentuación de las palabras agudas, graves y esdrújulas.

**ESPACIO DE APRENDIZAJE:** Salón de clase

**RECURSOS:** Aplicación BlackBoard, ejercicio

**EVALUACIÓN:** Formativa



## Apéndice C

### Modelo de actividad cooperativa integradora formal

Ejercicios adaptados del libro *Ortografía de uso del español actual* (Gómez Tarrego, 2003) y *Ortografía* (Zarzar Charur, 2008).

Fecha: \_\_\_\_\_ Nombre del equipo: \_\_\_\_\_

**OBJETIVO.** Integrar los conocimientos y habilidades sobre acentuación y uso de coma y punto.

**EJERCICIO.** Resuelvan los siguientes ejercicios de acentuación y puntuación. Consulten su libro *Ortografía*, las páginas 2 a 29, 204 a 213 y 216 a 219.

1. *Explique por qué llevan o no tilde las siguientes palabras.*

Marfil	
Milán	
Convoy	
Félix	
Dictamen	
Ávila	
Búho	
Leído	
Aéreo	
Dieciséis	
dio	
Díganselo	
Césped	
ultra-rápido	
Construido	
Simpáticamente	

2. *Escriban , a continuación de las siguientes oraciones, por qué llevan tilde o no las palabras subrayadas*

Pues pásela a <u>él</u> , no a <u>mí</u> .	
Tengo mucha <u>fe</u> . Pero no <u>sé</u> <u>si</u> funciona.	
Pero <u>éste</u> <u>sí</u> sabe <u>quién</u> <u>fue</u> .	
Dime <u>qué</u> has hecho y <u>por</u> <u>qué</u> .	
Esto <u>aún</u> no <u>se</u> acaba.	
Yo no sé de qué sea <u>ésta</u> .	

3. *Coloca la coma en el espacio adecuado.*
- A pesar de eso creo que conozco bastante mi país
  - Yo tengo 18 años; mi hermano mayor 21; mi hermano menor 13.
  - Esta canción a pesar de ser muy antigua me gusta mucho.
  - En el grupo están Arturo José Pedro Luis y Lupita.
  - En México las ciudades más grandes son el Distrito federal, Monterrey y Guadalajara.
  - El carro está muy bonito pero no cabemos todos en él.
4. *Escribe el punto y seguido en los espacios señalados con comas que así lo requieran.*
- En la Biblioteca, hay libros interesantes, las computadoras son muy modernas, se puede consultar internet en todas ellas.
  - El viaje estuvo divertido, pero cansado, a mí me quedaron ganas de regresar, Pedro empezó a organizar las siguientes vacaciones.
  - En la clase de historia, casi me duermo, el profesor se la pasó hablando todo el tiempo, el laboratorio de Biología estuvo más entretenido.
5. *Escribe el punto y aparte en el espacio adecuado (algunas comas se convierten en punto y seguido; señala el punto y aparte con una diagonal).*
- Cada maestro tiene su forma de dar la clase, el de Matemáticas siempre nos pone problemas muy difíciles, el de Historia se le pasa hablando toda la clase, el de Literatura, nos encarga muchos libros para leer, el mes pasado nos fue muy mal en los exámenes, yo reprobé Física, Arturo no alcanzó a hacer todas las tareas de Biología, Lupita reprobó Historia, porque se enfermó y faltó varios días a clase.
  - En mi casa tengo dos mascotas, el perro se llama Blacky, el gato se llama Micifuz, yo me encargo de alimentarlos, un día Micifuz se escapó de la casa y no regresó hasta el tercer día, Blacky estaba muy triste, cuando regresó el gato, todos nos pusimos contentos, pero más Blacky.

## Apéndice D

### Formato de coevaluación

<b>Indicadores</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>
Cumple con el PROPÓSITO		
Cumplieron sus EXPECTATIVAS		
Asumieron el ROL asignado		
Revisaron los CONTENIDOS		
Respetaron la AGENDA		
<b>PORCENTAJE DE CUMPLIMIENTO</b>		

#### PREGUNTAS DE REFLEXIÓN

Integrante				
Rol				
Aportación				
¿Cómo solucionaron las diferencias?				
¿Alcanzaron los objetivos de la actividad? ¿Por qué?				
¿Cómo se puede mejorar en el futuro el trabajo del grupo?				

Adaptado de Flores, Leal y Villanueva (2001).

## Apéndice E

### Bitácora de las observaciones en el aula para las actividades cooperativas integradoras formales

**Datos Generales:**

**Nombre del profesor:**

**Curso:** Fundamentos de la escritura

**Fecha:**

**A. Decisiones esenciales:** Esta se dejó establecida con antelación desde el diseño de la actividad.

Se establecieron con claridad los objetivos académicos de la sesión. ¿Cuáles fueron?	.
Se establecieron con claridad los objetivos cooperativos de una actividad. ¿Cuáles fueron?	.
¿El tamaño de los grupos será de?	
¿Cuál fue el procedimiento para asignar a los alumnos a los equipos?	
Describa qué tarea se realizó para fomentar la confianza.	
La organización física del salón fue...(Dibuja el esquema).	
¿Qué materiales didácticos y recursos fueron utilizados por los alumnos?	
¿Qué roles se asignaron a los miembros del equipo?	

**B. Actividad integradora de primer parcial: Esta actividad sintetiza todo en contenido trabajado durante el primer mes de trabajo**

Describa brevemente las instrucciones de la sesión.	
¿Cuáles fueron las normas de conducta solicitadas por el profesor?	
Describa como se realizó la introducción a la actividad. En caso de realizar exposición de contenidos)	
Describa la tarea académica	

Describe los criterios académicos que se establecieron como meta para el grupo.	
Describe las conductas que los alumnos mostraron al representar el rol que les fue asignado.	
¿Cómo se observa interdependencia positiva entre los integrantes de los equipos?	

**C. Después de la Lección:** Es el momento de hacer el cierre de la actividad, evaluar los resultados y proporcionar retroalimentación del funcionamiento de los equipos de trabajo.

Describe ¿Cómo se evaluó la calidad y la cantidad del aprendizaje de los alumnos?	
Describe ¿Cómo se realizó el cierre de la sesión?	
¿Se lograron los objetivos académicos de la sesión?	
¿Se lograron los objetivos cooperativos de la sesión?	

**Observaciones generales:**

**Positivas**

--

**Obstáculos**

--

**Otras**

--

Adaptada de Flores, Leal y Villanueva (2001).

## Apéndice F

### Bitácora para las observaciones de las actividades cooperativas informales

<i>Conducta</i>	<i>sí</i>	<i>no</i>	<i>Comentarios</i>
1. ¿Los alumnos entienden la tarea?			
2. ¿Los alumnos han aceptado la interdependencia positiva?			
3. ¿Los alumnos han aceptado la responsabilidad individual?			
4. ¿Los alumnos están trabajando en función de los criterios apropiados? (uso de materiales)			
5. ¿Los alumnos están practicando las conductas esperadas? (comportamiento de cooperación)			

Adaptado de la lista de verificación de Johnson, et al (1999, p. 105).

## Apéndice G

### Actividad de las historias de vida

Tecnológico de Monterrey

Nombre completo del alumno y Matrícula

Fundamentos de la escritura (grupo 2)

Martha Flores Guajardo

20 de noviembre

Reflexión sobre mis aprendizajes

Redacta un texto (de una cuartilla de extensión, es decir 26 líneas) que incluya:

- a. Introducción, desarrollo, conclusión
- b. Buena ortografía y puntuación
- c. Coherencia y concordancia
- d. Que exprese tu perspectiva personal sobre el proceso de aprendizaje en el área de ortografía. Algunos de los temas que puedes desarrollar son:
  - La utilidad de la ortografía
  - La ventaja de las actividades cooperativas (¿cómo mostraste tu responsabilidad en tu aprendizaje, ¿fue fácil apoyar a los demás?)
  - Forma en que tus compañeros de equipo te apoyaron en las dudas ortográficas.
  - Percepción sobre tu aprendizaje (¿avanzaste en la ortografía del español?)
  - Reconocimiento de los logros obtenidos (¿la maestra recompensaba tus esfuerzos y la de tu equipo?, ¿era esto necesario?).

## Apéndice H

### Cuadro de triple entrada

Fuentes  Instrumentos  Indicadores ▪ Preguntas	Alumnos			Profesora		Fundamento teórico
	Actividades Cooperativas	Coevaluaciones	Historias de vida	Resultados de exámenes	Registros de observación	Análisis de documentos  Páginas del marco teórico
<b>Forma de interacción</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>¿Cuál debe ser el comportamiento de los alumnos en el desarrollo de las actividades cooperativas?</i></li> <li>• <i>¿Qué habilidades de los estudiantes favorecen la interacción en la elaboración de la tarea cooperativa?</i></li> <li>• <i>Qué tipo de habilidades ejercitan los estudiantes durante el desarrollo de las actividades?</i></li> <li>• <i>¿Qué conductas de los estudiantes se perciben en las actividades cooperativas?</i></li> </ul>	✓				✓	21-31
	✓				✓	33-37
	✓	✓			✓	22-25, 41-44
	✓				✓	22-25, 29, 33
<b>Responsabilidad individual</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>¿Qué conductas debe mostrar el alumno para observar su responsabilidad?</i></li> <li>▪ <i>¿Qué motivación existe en los alumnos para esforzarse en el cumplimiento de la tarea?</i></li> <li>▪ <i>¿Qué roles deben asumir los estudiantes en el desarrollo de la actividad cooperativa?</i></li> </ul>	✓				✓	22-24,29
	✓			✓	✓	31, 33, 37
	✓	✓			✓	29



<b>Interdependencia positiva</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>¿Cómo se motiva al grupo a apoyar a los compañeros del equipo?</i></li> <li>▪ <i>¿Qué motiva a los equipos para esforzarse a alcanzar los objetivos y apoyar a los demás?</i></li> <li>▪ <i>¿De qué depende la responsabilidad de los estudiantes para apoyar el aprendizaje de su compañero?</i></li> <li>▪ <i>¿Qué acciones de los alumnos muestran interdependencia positiva?</i></li> </ul>	✓		✓			21-24
	✓	✓	✓		✓	31-37
	✓		✓		✓	21,29
	✓				✓	21-24
<b>Respeto a la agenda de trabajo</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>¿Qué hace posible que los equipos terminen las actividades?</i></li> <li>▪ <i>¿Cómo evitar las actitudes pasivas de algunos estudiantes para cumplir con los tiempos establecidos?</i></li> </ul>	✓	✓	✓			25-30
	✓				✓	31,37-39
<b>Cumplimiento de los objetivos</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>¿Qué motivación tienen los estudiantes para alcanzar las metas propuestas?</i></li> <li>▪ <i>¿Cómo los alumnos notan el cumplimiento de los objetivos?</i></li> <li>▪ <i>¿Cómo determinan los maestros que los estudiantes alcanzaron los objetivos?</i></li> </ul>				✓	✓	30, 35-36
	✓	✓		✓	✓	21-24
	✓	✓		✓	✓	21,, 42- 52

Adaptado del cuadro de triple entrada (Ramírez, 2008).

## Apéndice I

### Integración de los resultados de las actividades cooperativas integradoras formales

Indicadores de análisis	I Coevaluación	II Coevaluación	III Coevaluación
Porcentaje de cumplimiento	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ocho de ocho equipos consideraron cumplir al 100 % con el objetivo de la actividad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuatro equipos de siete consideraron cumplir con el 100% de la actividad.</li> <li>• Tres equipos mencionaron haber cumplido con el 80%. (Fallaron con la agenda).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los once equipos de once consideraron cumplir al 100% con el objetivo de la actividad.</li> </ul>
Rol que desempeñan	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Investigar en el libro y diccionario la fundamentación de sus dudas de acentuación</li> <li>• Registrar los resultados en el libro</li> <li>• Explicar las reglas de acentuación a los compañeros que tuvieran dudas</li> <li>• Ser el portador de las dudas del equipo a la maestra.</li> <li>• Alentar el trabajo del equipo</li> <li>• Animar al integrante del equipo que participara menos a que se integrara en el trabajo</li> <li>• Contador de tiempo</li> </ul>		
Aportaciones compartidas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explicación de la regla general</li> <li>• Explicación de la acentuación de los monosílabos</li> <li>• Explicación sobre la acentuación en hiatos y en diptongos</li> <li>• Recuperación sobre la acentuación de diacríticos y enfáticos</li> <li>• Explicación sobre la acentuación de las</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explicación de la regla de los dos puntos</li> <li>• Ejemplificación de la regla de los puntos suspensivos</li> <li>• Cuestionamientos sobre la validez de las respuestas de los ejercicios de puntuación</li> <li>• Fundamentación del ejercicio de uso de la coma</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explicación de la regla de la “g” en el caso de los cambios de la grafía “g y j”</li> <li>• Búsqueda en el diccionario el los significados de los homófonos de la b y v</li> <li>• Explicación del uso contextual de los homófonos</li> <li>• Explicación sobre regla de ortografía sobre el cambio de la “z” a la “c”.</li> <li>• Apoyo en la comprensión de los</li> </ul>

	palaras compuestas		<p>derivados de familia léxica</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Explicación de la regla de la g en el caso del uso de la diéresis</li> <li>• Explicación de la regla del uso de mayúsculas y minúsculas</li> </ul>
Forma como solucionaron las diferencias	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A través de la búsqueda en el libro de la regla ortográfica que fundamentara el ejemplo</li> <li>• Mediante el diálogo constante hasta que surgiera la respuesta correcta de acuerdo con la duda ortográfica</li> <li>• A través de la consulta en el diccionario para fundamentar la duda que se intentaba responder</li> <li>• Recurrir a la maestra, si el libro o el diccionario no apoyaba con claridad la respuesta a su interrogante</li> <li>• Por medio de la expresión de los puntos de vista de todos los integrantes con el fin de decidir la respuesta mejor fundamentada</li> </ul>		
Razones que justifican el cumplimiento de los objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aclararon las dudas que surgieron durante la actividad.</li> <li>• Estudiaron todos los temas del parcial y comprendieron que sí entendieron todas las reglas ortográficas.</li> <li>• Ejercitaron la práctica de la reglas ortográfica correspondientes al contenido del parcial.</li> <li>• Aprendieron los temas ortográficos del parcial y se percataron de reglas ortográficas que nunca habían asimilado antes</li> <li>• Comprendieron que siempre hay aspectos o ortográficos del español que hay que aclarar.</li> <li>• Entendieron que el diccionario es una herramienta indispensable para aprender la ortografía de un idioma.</li> </ul>		
Forma como se puede mejorar el desempeño del grupo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Por medio del apoyo a todos los integrantes del equipo, con el fin de aclarar las dudas particulares de cada uno.</li> <li>• A través de expresiones verbales que retroalimentaran positivamente la opinión o el trabajo o acción de los integrantes del equipo.</li> <li>• Por medio de más actividades cooperativas.</li> <li>• A través del esfuerzo de los integrantes del equipo por concentrarse más.</li> <li>• A través de la lectura individual y constante.</li> <li>• Por medio de más horas de trabajo individual que se le dedique al libro de ortografía.</li> <li>• A través de la integración de equipos con integrantes distintos cada sesión.</li> </ul>		

	<ul style="list-style-type: none"><li>• Al valorar las opiniones de los compañeros cuando comparten una respuesta o una explicación, ya que esto los anima a seguir compartiendo sus dudas.</li><li>• Al Adoptar una actitud de responsabilidad hacia el trabajo individual y hacia el trabajo en equipo.</li></ul>
--	---

## Apéndice J

### Observaciones en el aula de las tres actividades cooperativas formales.

#### Guía de observación en el aula 1

##### Datos Generales:

**Nombre del profesor** Martha Feliz Flores Guajardo

**Curso** Fundamentos de la escritura

**Fecha** 4 de septiembre de 2009

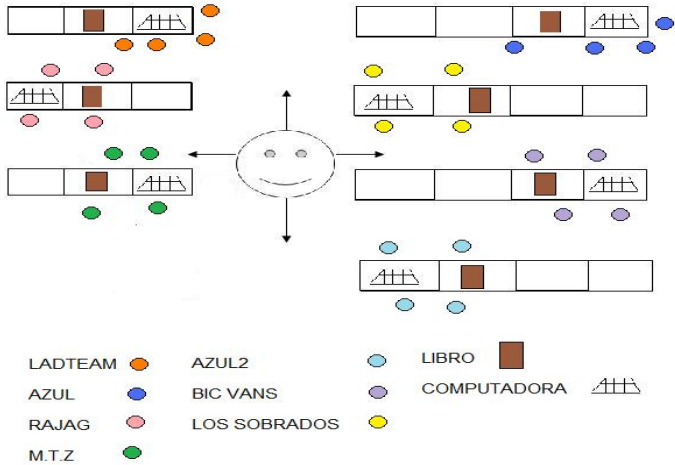
**Nombre de la observadora:** Martha Feliz Flores Guajardo

Este documento presenta las observaciones durante el proceso de la actividad integradora 1. El diseño propone un espacio de interrelación, de cada miembro del equipo. En la segunda semana de clase se formaron los equipos de trabajo. Son 8 equipos: 4 equipos, formados por 3 integrantes y 4 equipos de 4 integrantes.

La observación está dividida en tres momentos: decisiones esenciales; la lección: las actividades cooperativas; y después de la lección. El formato ha sido realizado para obtener descripciones cualitativas de las situaciones que se plantean en la actividad integradora

**A. Decisiones esenciales:** Esta se dejó establecida con antelación desde el diseño de la actividad.

<p>Se establecieron con claridad los objetivos académicos de la sesión.</p> <p>¿Cuáles fueron?</p>	<p>Sí.</p> <p>Integrar los conocimientos y habilidades sobre acentuación y uso de coma y punto.</p>
<p>Se establecieron con claridad los objetivos cooperativos de una actividad.</p> <p>¿Cuáles fueron?</p>	<p>Sí.</p> <p><b>Responsabilidad individual.</b> Todos los integrantes del equipo serán capaces de analizar la acentuación de las palabras y el uso de la coma y del punto.</p> <p>Todos los integrantes del equipo deberán consultar el libro de ortografía para fundamentar las razones de la acentuación según las reglas de acentuación, asimismo como para consultar las reglas del uso de la coma y del punto.</p> <p><b>Interdependencia positiva.</b> Todos los integrantes de los equipos serán responsables de apoyar el logro de los aprendizajes de sus compañeros de equipo.</p>
<p>¿El tamaño de los grupos será de?</p>	<p>Se trabajará con el <b>equipo de base</b> que se integró durante la segunda semana de clase. Cada equipo está formado por 3 ó 4 alumnos. Había 4 equipos de tres integrantes; y 4, de cuatro integrantes. En este momento, el grupo es de 29 alumnos.</p>

<p>¿Cuál fue el procedimiento para asignar a los alumnos a los equipos?</p>	<p>Se trabajará con los equipos de base, integrados por área profesional. En la segunda semana de clase, los alumnos se integraron por áreas disciplinares, de tal modo que los ingenieros estaban en un equipo, así como en otro los estudiantes de áreas de la salud , finanzas, etc.</p>
<p>La organización física del salón fue.</p>	 <p> LADTEAM    ●    AZUL2    ●    LIBRO    ■  AZUL    ●    BIC VANS    ●    COMPUTADORA    📖  RAJAG    ●    LOS SOBRADOS    ●  M.T.Z    ● </p>
<p>¿Qué materiales didácticos y recursos fueron utilizados por los alumnos?</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Diccionarios de español (en línea)</li> <li>2. Libro de texto</li> <li>3. Hoja de ejercicio, una por equipo y</li> <li>4. Computadora portátil</li> </ol>
<p>¿Qué roles se asignaron a los miembros del equipo?</p>	<p>Desde varias sesiones anteriores, el grupo conocía los roles que podían adquirir en su equipo (secretario, contador de tiempo, quien explica contenidos, quien busca fundamentos teóricos, quien es portador de la duda a la maestra, quien comparte resultados, etc)</p> <p>NOTA: dos semanas antes de esta actividad cooperativa formal, los equipos pudieron trabajar en equipo y poner en práctica algún rol explicado por la profesora.</p>

**B. Actividad integradora de primer parcial: Esta actividad sintetiza todo el contenido trabajado durante el primer mes de trabajo**

<p>Describe brevemente las instrucciones de la sesión.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. La maestra entrega a sus alumnos el ejercicio que realizarán por equipos.</li> <li>2. Explica el procedimiento que se seguirán y el tiempo que tienen disponible para elaborarla.</li> <li>3. Menciona que cada integrante debe cumplir con el rol que previamente decidió con su equipo.</li> </ol>
<p>¿Cuáles fueron las normas de conducta</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Acomodar las mesas de forma adecuada para que cada</li> </ol>

solicitadas por el profesor?	<p>integrante pudiera interactuar con sus compañeros.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>2. Todos los integrantes deben aportar ideas.</li> <li>3. Es obligatorio usar el libro de texto y consultar el diccionario.</li> <li>4. Respetar las opiniones de los demás.</li> <li>5. Identificar las discrepancias en las respuestas y llegar a acuerdos.</li> </ol>
Describa como se realizó la introducción a la actividad. En caso de realizar exposición de contenidos)	La maestra explicó el objetivo de <b>la actividad</b> y mencionó que ésta es útil para determinar si los objetivos de los contenidos académicos del primer parcial están cubiertos y aprendidos por cada integrante del equipo.
Describa la tarea académica	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Los alumnos deben explicar por qué llevan o no tilde una serie de palabras.</li> <li>2. Los alumnos deben identificar la acentuación diacrítica en unas oraciones.</li> <li>3. Los estudiantes deben colocar adecuadamente las comas en una serie de oraciones.</li> <li>4. Los alumnos deben colocar en el lugar adecuado el punto y seguido.</li> <li>5. Los estudiantes deben saber identificar en dónde escribir el punto y aparte.</li> </ol>
Describa los criterios académicos que se establecieron como meta para el grupo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Todos los integrantes de cada equipo debían entender las reglas de acentuación, las de la coma y las del punto.</li> <li>• Tos los estudiantes deben adoptar la práctica de buscar en el diccionario la duda de acentuación o de recurrir al libro de texto.</li> </ul>
Describa las conductas que los alumnos mostraron al representar el rol que les fue asignado	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Al iniciar no se veía avance.</li> <li>• Después de 15 minutos de que los integrantes de los equipos verificaban la forma de trabajo, el trabajo se intensificó y las respuestas fueron surgiendo.</li> <li>• Había equipos que se notaba con claridad, quien era el que dirigía al grupo. En algunos equipos, el rol de secretario lo tomaban varios integrantes y a todos les tocaba registrar los resultados.</li> <li>• En cinco equipos se mostraba buen trabajo; sus integrantes se mostraron interesados en la actividad.</li> <li>• En tres equipos se observaban dificultades, había integrantes que se mantenían al margen; algunos eran empujados por el resto del equipo para que se involucraran.</li> <li>• Algunos alumnos buscaban que el profesor les solucionara los desacuerdos; el maestro los guiaba a buscar en el libro la</li> </ul>

	<p>respuesta, o ayudaba a encontrar la duda mediante preguntas o los invitaba a observar el caso de acentuación, con el fin de que encontraran la solución</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La maestra se paseaba por el salón y se detenía con algún equipo que le hacía preguntas; no siempre el portador de las preguntas ejercía esta función.</li> <li>• Algunos equipos discutían sobre la razón de que una palabra o no tuviera acentos.</li> <li>• Cualquier duda querían la respuesta de la maestra, quien les invitaba a buscar en el libro la solución.</li> <li>•</li> </ul>
Señale cómo se observaba la interdependencia positiva en los equipos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Todos los integrantes de cada equipo se integraron para conseguir el mismo objetivo. Aunque algunos integrantes no se les observaba interés en que su compañero le quedara claro algún concepto.</li> <li>• Pocos estudiantes no sentían la confianza de expresar sus dudas de acentuación y esto dificultaba que sus compañeros se enteraran que no habían aclarado sus dudas, para poder apoyarlos.</li> <li>• En la mayor parte de los equipos, hubo cooperación y tolerancia durante el desarrollo de la actividad.</li> <li>• En tres equipos la maestra insistía a que dialogaran y o compartieran sus dudas, para que se pudieran apoyar entre ellos mismos y clarificarlas.</li> </ul>

**C. Después de la Lección:** Es el momento de hacer el cierre de la actividad, evaluar los resultados y proporcionar retroalimentación del funcionamiento de los equipos de trabajo.

Describe ¿Cómo se evaluó la calidad y la cantidad del aprendizaje de los alumnos?	Los alumnos respondieron unas preguntas, en donde reflexionaban su participación y verificaban si todos los integrantes habían entendido los contenidos del primer parcial.
Describe ¿Cómo se realizó el cierre de la sesión?	La maestra pidió al líder de cada equipo que compartiera cómo solucionaron las diferencias y solo mencionaban en qué aspecto de la actividad no estaban de acuerdo y tenían que encontrar la solución en el libro o en diccionarios.
¿Se lograron los objetivos académicos de la sesión?	<p>Sí</p> <p>Cada equipo entregó la actividad resuelta.</p> <p>Tres equipos la entregaron un día después.</p>



¿Se lograron los objetivos cooperativos de la sesión?	Parcialmente.  No todos los integrantes de los equipos trabajaron efectivamente en cooperación. En tres equipos se notó dificultad para integrarse y realizar los roles de las actividades cooperativas.
---	--

**Observaciones generales:**

**Positivas**

Se apoyaban unos a otros para responder el ejercicio.

Se percibía confianza en la mayor parte de los estudiantes, pues ya se conocían, aunque algunos estudiantes todavía se muestran silenciosos y apartados y no dan a conocer si tenían dudas.

**Obstáculos**

El tiempo es limitado.

Hay que mover las mesas y sillas al inicio del salón y al final de la sesión también.

**Otras**

Los alumnos que se creen que todo lo saben, se daban cuenta que había un detalle que habían olvidado.

Todos descubrieron que en la acentuación del español hay muchos detalles que cuidar y que deben conocer y aplicar las reglas ortográficas.

## Guía de observación en el aula 2

### Datos Generales:

Nombre del profesor Martha Feliz Flores Guajardo

Curso Fundamentos de la escritura

Fecha 29 de septiembre de 2009

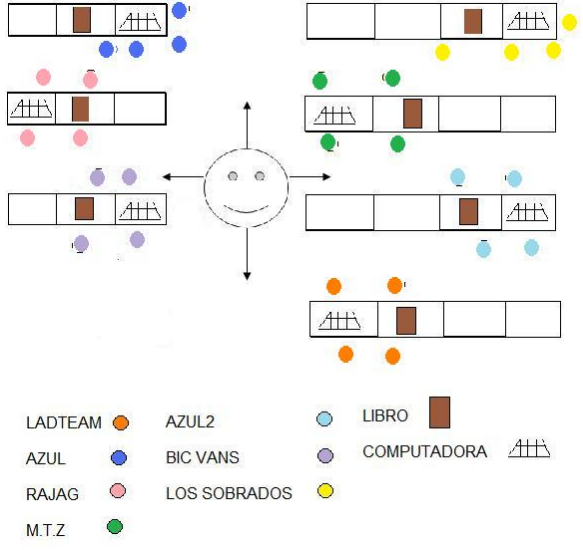









Nombre de la observadora: Martha Feliz Flores Guajardo

Este documento presenta las observaciones durante el proceso de la actividad integradora 2. El diseño propone un espacio de interrelación, de cada miembro del equipo. En este segundo parcial, hubo cambios administrativos, se dieron de baja tres estudiantes; algunos equipos se modificaron: el grupo en este momento trabajó con 7 equipos: 2 equipos formados por 3 integrantes y 5 equipos de 4 integrantes. En este periodo el grupo es de 26 estudiantes.

La observación está dividida en tres momentos: decisiones esenciales; la lección; las actividades cooperativas; y después de la lección. El formato ha sido realizado para obtener descripciones cualitativas de las situaciones que se plantean en la actividad integradora

**A. Decisiones esenciales:** Esta se dejó establecida con antelación desde el diseño de la actividad.

Se establecieron con claridad los objetivos académicos de la sesión.  ¿Cuáles fueron?	Sí.  Integrar los conocimientos y habilidades sobre los signos de puntuación.
Se establecieron con claridad los objetivos cooperativos de una actividad.  ¿Cuáles fueron?	Sí.  <b>Responsabilidad individual.</b> Todos los integrantes del equipo serán capaces de analizar la puntuación de los textos. Todos los integrantes del equipo deberán consultar el libro de ortografía para fundamentar las razones de cómo se debe puntuar correctamente un texto.  <b>Interdependencia positiva.</b> Los estudiantes deben apoyar las dificultades de sus compañeros de equipo.
¿El tamaño de los grupos será de?	El grupo en este momento trabajó con 7 equipos: 2 equipos formados por 3 integrantes y 5 equipos de 4 integrantes.
¿Cuál fue el procedimiento para asignar a los alumnos a los equipos?	Se trabajó con los equipos de base, integrados por área profesional. Los alumnos que se dieron de baja al final del primer parcial, causaron que se redistribuyeran la integración de éstos y un integrante que quedó sin equipo pasó a otro equipo de su misma

	<p>área disciplinar, que en el primer parcial tenía tres integrantes.</p>
<p>La organización física del salón fue:</p>	 <p>     LADTEAM  AZUL2  LIBRO       AZUL  BIC VANS  COMPUTADORA       RAJAG  LOS SOBRADOS       M.T.Z  </p>
<p>¿Qué materiales didácticos y recursos fueron utilizados por los alumnos?</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>5. Diccionarios de español (en línea)</li> <li>6. Libro de texto</li> <li>7. Hoja de ejercicio, una por equipo y</li> <li>8. Computadora portátil</li> </ol>
<p>¿Qué roles se asignaron a los miembros del equipo?</p>	<p>Desde varias sesiones anteriores, el grupo conocía los roles que podían adquirir en su equipo (secretario, contador de tiempo, quien explica contenidos, quien busca fundamentos teóricos, quien es portador de la duda a la maestra, quien comparte resultados, etc.)</p> <p>Se dio oportunidad a que ellos determinaran qué roles trabajar.</p>

**B. Actividad integradora de primer parcial: Esta actividad sintetiza todo el contenido trabajado durante el primer mes de trabajo**

<p>Describa brevemente las instrucciones de la sesión.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. La maestra entrega a sus alumnos el ejercicio que realizarán por equipos.</li> <li>2. Explica el procedimiento que se seguirán y el tiempo que tienen disponible para elaborarla.</li> <li>3. Menciona que cada integrante debe cumplir con el rol que previamente decidió con su equipo.</li> <li>4. Se menciona que es necesario entregar el ejercicio resuelto.</li> </ol>
<p>¿Cuáles fueron las normas de conducta solicitadas por el profesor?</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Acomodar las mesas de forma adecuada para que cada integrante pudiera interactuar con sus compañeros.</li> <li>2. Todos los integrantes deben aportar ideas</li> <li>3. Es obligatorio usar el libro de texto para analizar las reglas de puntuación.</li> <li>4. Respetar las opiniones de los demás</li> <li>5. Identificar las discrepancias en las respuestas y llegar acuerdos.</li> </ol>
<p>Describa como se realizó la introducción a la actividad. (En caso de realizar exposición de contenidos).</p>	<p>La maestra explicó el objetivo de <b>la actividad</b> y explicó que ésta es una forma de integrar los contenidos del segundo parcial. La maestra presentó una presentación de repaso de los signos de puntuación y de sus reglas. Mostró las páginas del libro en dónde debían acudir para buscar aclarar las dudas.</p>
<p>Describa la tarea académica</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Los alumnos debían colocar las comas faltantes en las oraciones y explicar la función que desempeñaba en cada caso.</li> <li>2. Los alumnos debían colocar el punto y seguido en algunos párrafos.</li> <li>3. Los estudiantes debían leer un texto y colocar los dos puntos en los espacios adecuados, según las reglas de acentuación.</li> <li>4. Los alumnos deben colocar el punto y como es los espacios correctos de algunos fragmentos de texto.</li> <li>5. Los estudiantes deben colocar los puntos suspensivos en los lugares correctos</li> <li>6. Los alumnos deben saber por qué razón se escriben puntos suspensivos en unas oraciones.</li> <li>7. Los alumnos deben saber colocar los paréntesis de forma correcta, según las reglas de acentuación.</li> <li>8. Los estudiantes deben usar correctamente los signos de</li> </ol>

	<p>admiración y de interrogación en algunas oraciones.</p> <p>9. Los alumnos deben conocer el uso correcto del guion corto y del guion largo, en algunos ejemplos que se les da.</p>
<p>Describe los criterios académicos que se establecieron como meta para el grupo</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Todos los integrantes de cada equipo debían entender las reglas de todos los signos de puntuación: coma, punto, punto y coma, dos puntos, puntos suspensivos, guion corto, guion largo, paréntesis, signos de admiración y de interrogación.</li> <li>• Todos los estudiantes deben adoptar la práctica de buscar en el libro de texto su duda de puntuación o en algún manual de gramática. La maestra les ha mostrado que el diccionario de la Real Academia Española tiene esta información y que lo pueden consultar en línea.</li> </ul>
<p>Describe las conductas que los alumnos mostraron al representar el rol que les fue asignado</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Los equipos se acomodaron físicamente unidos, uno enfrente de otro, tal como la maestra lo solicitó.</li> <li>2. Pasaron 10 minutos para que los grupos conocieran lo que debían trabajar y se vieran integrados.</li> <li>3. La maestra se paseaba por el salón y se detenía con algún equipo que le hacía preguntas.</li> <li>4. Había integrantes de los equipos que se dirigían a la maestra a compartir su duda.</li> <li>5. Algunos equipos discutían sobre la función de las comas en las oraciones que se mostraban en la actividad. El buscador de información buscaba en el libro y preguntaba a la maestra si había razonado bien.</li> <li>6. En dos equipos se notaba que había integrantes con dificultades en la interacción: no participan con su rol y en dos caía la responsabilidad.</li> <li>7. Hay equipos que intercalan los roles, es decir a veces les toca buscar en el libro, o explicar o dirigir a la maestra su duda.</li> </ol>
<p>¿Cómo se observa la interdependencia positiva entre los integrantes de los equipos?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Todos los integrantes están enterados de que deben comprender los objetivos. En general se observa que todos trabajan en conseguir responder correctamente la actividad.</li> <li>• Hay un equipo muy silencioso, que no se percibe si van avanzando o si se están apoyando, la maestra se tiene que acercar para darse cuenta si están entendiendo los contenidos y si se están ayudando entre sí.</li> <li>• Hay un equipo muy ruidoso, que con facilidad se sale del tema, la maestra continuamente les recuerda el objetivo de apoyarse y de no burlarse de los errores de los demás.</li> </ul>

**C. Después de la Lección:** Es el momento de hacer el cierre de la actividad, evaluar los resultados y proporcionar retroalimentación del funcionamiento de los equipos de trabajo.

<p>Describa ¿Cómo se evaluó la calidad y la cantidad del aprendizaje de los alumnos?</p>	<p>Los alumnos respondieron unas preguntas, en donde reflexionaban su participación y verificaban si habían entendido todos los integrantes los contenidos del primer parcial.</p>
<p>Describa ¿Cómo se realizó el cierre de la sesión?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La maestra expresó las dudas en las que coincidieron varios equipos y explicó la solución de la respuesta.</li> <li>• El líder de cada equipo compartió un aspecto de alguna duda de puntuación y explicó cómo la habían solucionado.</li> </ul>
<p>¿Se lograron los objetivos académicos de la sesión?</p>	<p>Sí</p> <p>Todos los equipos entregaron la actividad resuelta.</p> <p>Un equipo entregó la actividad en la oficina de la maestra</p>
<p>¿Se lograron los objetivos cooperativos de la sesión?</p>	<p>Sí</p> <p>Aunque se perciben muchas diferencias en la forma de trabajar: Unos son muy ruidosos, otros silenciosos y hay cinco equipos donde observó una interacción muy cooperativa.</p>

**Observaciones generales:**

**Positivas**

<p>Se percibía en los estudiantes confianza</p> <p>Hay dinamismo.</p> <p>Existe integración</p>
---

**Obstáculos**

<p>El tiempo es limitado.</p> <p>Hay que mover las mesas y sillas al inicio del salón y al final de la sesión también.</p>
--

Dos equipos de cuatro integrantes trabajaron sin un integrante.

Un equipo no traía libro de texto.

### Otras

Los estudiantes descubrieron que en la puntuación del español es muy importante la comprensión de la lectura y el análisis sintáctico de las oraciones.

## Guía de observación en el aula 3

### Datos Generales:

Nombre del profesor **Martha Feliz Flores Guajardo**

Curso **Fundamentos de la escritura**

Fecha **9 de noviembre de 2009**

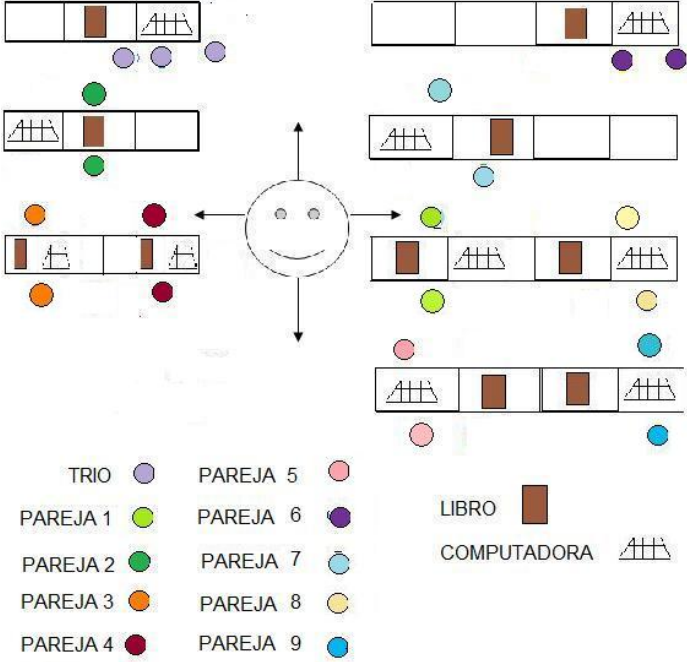
Nombre de la observadora: **Martha Feliz Flores Guajardo**

Este documento presenta las observaciones durante el proceso de la actividad integradora 3. En esta actividad fue necesario reestructurar los equipos. Había equipo que no mejoraba en los resultados de los exámenes de ortografía, por lo que se decidió hacer parejas de trabajo; las parejas la integraron con un estudiante que tenía alguna calificación aprobatoria en los exámenes de ortografía del primero o el segundo parcial y un estudiante con calificación reprobatoria. De esta manera trabajaron las actividades cooperativas informales del tercer parcial. Los equipos que se conformaron fueron 11 equipos de parejas y 1 equipo de 3 integrantes. El total de estudiantes en el grupo es de 25.

La observación está dividida en tres momentos: decisiones esenciales, la lección y la puesta en práctica de la actividad cooperativas y después de la lección. El formato ha sido realizado para obtener descripciones cualitativas de las situaciones que se plantean en la actividad integradora

**A. Decisiones esenciales:** Esta se dejó establecida con antelación desde el diseño de la actividad.

Se establecieron con claridad los objetivos académicos de la sesión. ¿Cuáles fueron?	Sí. Integrar los conocimientos y habilidades sobre el uso de las grafías y el uso de las mayúsculas.
Se establecieron con claridad los objetivos cooperativos de una actividad. ¿Cuáles fueron?	Sí. <b>Responsabilidad individual.</b> Todos los integrantes del equipo serán capaces de analizar las reglas que rigen las diferentes grafías del español. Todos los integrantes del equipo deberán consultar el libro de ortografía y diccionarios para aclarar sus

	<p>dudas ortográficas.</p> <p><b>Interdependencia positiva.</b> Los estudiantes deben apoyar las dificultades de sus compañeros de equipo, para que como equipo puedan conseguir las metas.</p>
<p>¿El tamaño de los grupos será de?</p>	<p>Los equipos que se conformaron fueron 9 equipos de parejas y 1 equipo de 3 integrantes.</p> <p>(faltaron estudiantes)</p>
<p>¿Cuál fue el procedimiento para asignar a los alumnos a los equipos?</p>	<p>En esta actividad fue necesario reestructurar los equipos. Había equipo que no mejoraban en los resultados de los exámenes de ortografía, por lo que se decidió hacer parejas de trabajo; las parejas la integraron un estudiante que tenía alguna calificación aprobatoria en los exámenes de ortografía del primero o el segundo parcial y un estudiante con calificación reprobatoria</p>
<p>La organización física del salón fue.</p>	 <p>TRIO    PAREJA 5</p> <p>PAREJA 1    PAREJA 6</p> <p>PAREJA 2    PAREJA 7</p> <p>PAREJA 3    PAREJA 8</p> <p>PAREJA 4    PAREJA 9</p> <p>LIBRO</p> <p>COMPUTADORA</p>

<p>¿Qué materiales didácticos y recursos fueron utilizados por los alumnos?</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Diccionarios de español (en línea)</li> <li>2. Libro de texto</li> <li>3. Hoja de ejercicio, una por equipo</li> <li>4. Computadora portátil</li> </ol>
---	---



¿Qué roles se asignaron a los miembros del equipo?	Cada pareja tenía libertad para establecer qué rol asumir. En esta ocasión, como eran parejas de trabajo y un trío, pues la responsabilidad estaba supeditada a ellos dos o tres,
--	---

**B. Actividad integradora de primer parcial: Esta actividad sintetiza todo el contenido trabajado durante el primer mes de trabajo**

Describa brevemente las instrucciones de la sesión.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. La maestra entrega a sus alumnos el ejercicio que realizarán por equipos.</li> <li>2. Explica el procedimiento que se seguirá y el tiempo que tiene disponible para elaborarla.</li> <li>3. Menciona que cada integrante debe cumplir con el rol que previamente decidió con su equipo.</li> <li>4. Se menciona que es necesario entregar el ejercicio resuelto.</li> </ol>
¿Cuáles fueron las normas de conducta solicitadas por el profesor?	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Acomodar las mesas de forma adecuada para que cada integrante pudiera interactuar con sus compañeros.</li> <li>2. Todos los integrantes deben aportar ideas</li> <li>3. Es obligatorio usar el libro de texto y consultar el diccionario.</li> <li>4. Respetar las opiniones de los demás</li> <li>5. Identificar las discrepancias en las respuestas y llegar acuerdos.</li> </ol>
Describa como se realizó la introducción a la actividad. (En caso de realizar exposición de contenidos)	<p>La maestra explicó el objetivo de <b>la actividad</b> y explicó que ésta es útil para determinar si los objetivos de los contenidos académicos del tercer parcial están cubiertos y aprendidos por cada integrante del equipo.</p> <p>La maestra muestra el calendario del curso para que observen los temas de los contenidos, las páginas de consulta del libro, y los materiales de consulta a los que pueden recurrir para aclarar dudas o justificar las respuestas.</p>
Describa la tarea académica	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Los alumnos debían conjugar los verbos que estaban entre paréntesis en una serie de oraciones. Esto tenía el objetivo de recordar el uso de la “h” en medio de la palabra.</li> <li>2. Los estudiantes debían escribir la misma familia léxica, para observar la derivación y la relación con la ortografía de las palabras.</li> <li>3. Los alumnos debían escoger el homófono adecuado en las oraciones que se presentaban.</li> </ol>

	<ol style="list-style-type: none"> <li>4. Los estudiantes debían buscar palabras que tuvieran los prefijos que se les mostraba, con el fin de que analizaran su relación ortográfica.</li> <li>5. Los alumnos debían conjugar los verbos que estaban entre paréntesis en una serie de oraciones. Esto tenía el objetivo de recordar el uso de la “g”.</li> <li>6. Los estudiantes debían escribir los plurales de ciertas palabras para que noten el uso de la “z” y la “c”.</li> <li>7. Los alumnos debían analizar una serie de oraciones para determinar el uso de las mayúsculas de las palabras y hacer los ajustes necesarios en las palabras que se requieran.</li> </ol>
<p>Describe los criterios académicos que se establecieron como meta para el grupo</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Todos los integrantes de cada equipo debían entender las reglas del uso de grafías del español; b/v, s/c/z/x, g/j, h, y/ll, homófonos de cada grafía y el uso de mayúsculas.</li> <li>• Todos los estudiantes deben adoptar la práctica de buscar en el libro de texto su duda de ortográfica. La maestra les ha mostrado que el diccionario de la Real Academia Española tiene esta información y que lo pueden consultar en línea.</li> </ul>
<p>Describe las conductas que los alumnos mostraron al representar el rol que les fue asignado</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Las parejas de trabajo y el trío se acomodaron físicamente unidos, uno enfrente de otro, tal como la maestra lo solicitó. Se trató de tener espacio suficiente entre un equipo y otro.</li> <li>2. En 5 minutos los equipos ya estaban integrados con sus materiales de trabajo.</li> <li>3. Cada integrante del equipo asumía un rol que a veces la intercambiaban, los dos escribían, los dos buscaban en el libro.</li> <li>4. Se notaba que cuando hacían preguntas a la maestra, uno era el responsable y el otro estudiante avanzaba en el trabajo.</li> <li>5. La maestra se paseaba por el salón y se detenía con algún equipo que le hacía preguntas.</li> <li>6. Algunos equipos discutían sobre la derivación de palabras en los casos en que no se conservaba la “h”: huevo-ovulo. La búsqueda en el diccionario ya lo ven como una necesidad, para aclarar estas dudas y diferencias de la normativa de los otros casos de derivación.</li> <li>7. Hay equipos que intercalan los roles, es decir a veces les toca buscar en el libro, o explicar o dirigir a la maestra su duda.</li> <li>8. Había más coordinación en la forma de trabajar, se notaba más eficientes los grupos de trabajo y asumían la responsabilidad de sacar el trabajo adelante.</li> </ol>

<p>¿Cómo se observa la interdependencia positiva entre los integrantes de los equipos?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Todos tenían claro que debían apoyarse unos a otros para conseguir el mismo objetivo.</li> <li>• En general se observa un ambiente de cooperación y tolerancia durante el desarrollo del ejercicio.</li> <li>• Hay tres equipos que se esfuerzan por lograr trabajar con compañeros que no son de su equipo de este mes, y son comprensivos y como ya estamos en el último mes del semestre hay confianza para superar esta dificultad.</li> <li>• Hay un equipo que se percibe muy individualista, platicaban muy poco, pero una vez que me acerqué observé que dejaban las dudas cada cierto periodo y las platicaban pero solo en muy breves momentos y solucionaban el problema.</li> <li>• La mayor parte de los equipos están juntos respondiendo a la vez las respuestas y se nota plática y discusión de forma constante..</li> <li>• Hay una pareja de trabajo que discuten, hablan, pero se salen del tema, frecuentemente. A veces pedían ayuda a otro equipo para solucionar sus dudas.</li> <li>• En general se percibe integración y deseos de apoyarse unos a otros.</li> </ul>

**C. Después de la Lección:** Es el momento de hacer el cierre de la actividad, evaluar los resultados y proporcionar retroalimentación del funcionamiento de los equipos de trabajo.

<p>Describe ¿Cómo se evaluó la calidad y la cantidad del aprendizaje de los alumnos?</p>	<p>Los alumnos respondieron unas preguntas, en donde reflexionaban su participación y verificaban si habían entendido todos los integrantes los contenidos del primer parcial.</p>
<p>Describe ¿Cómo se realizó el cierre de la sesión?</p>	<p>La maestra expuso cuáles fueron las preguntas que le hicieron durante el tiempo de la actividad: derivados de h, homófonos y algunas conjugaciones de g/j. Dio recomendaciones y enseñó los materiales de consulta que aclaraban las dudas.</p>
<p>¿Se lograron los objetivos académicos de la sesión?</p>	<p>Sí</p> <p>Todos los equipos entregaron la actividad resuelta.</p>

¿Se lograron los objetivos cooperativos de la sesión?	<p>Sí</p> <p>De forma general se observa una buena integración en el trabajo y los estudiantes captan los objetivos centrales del periodo académico. Se apoyan y explican las dudas ortográficas.</p>
---	---

**Observaciones generales:**

**Positivas**

<p>Se apoyaban unos a otros para responder el ejercicio.</p> <p>Se percibía en los estudiantes confianza, pues los estudiantes ya se conocen muy bien a este momento del semestre.</p> <p>Noté mejor eficiencia en los equipos de 2 y 3 integrantes, fue más rápida la integración y eran más efectivas sus discusiones.</p> <p>Todos entregaron a tiempo el ejercicio resuelto.</p>
--

**Obstáculos**

<p>El tiempo es limitado.</p> <p>Hay que mover las mesas y sillas al inicio del salón y al final de la sesión también.</p> <p>Faltaron cuatro estudiantes y hay cuatro equipos que se alteró su organización en la que trabajaron en las actividades cooperativas informales.</p>
---

**Otras**

<p>Los alumnos perciben que este tema es inagotable, pues las reglas son muchas y además hay palabras que no entran a ninguna regla.</p>
--