SECRETARIA DE EDUCACIÓN
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR Y SUPERIOR
DIRECCION DE FORMACIÓN Y SUPERACION PROFESIONAL DE DOCENTES
DEPARTAMENTO DE UNIDADES DE UPN

UNIDAD UPN 281 VICTORIA

TESIS

TRABAJO COLABORATIVO PARA FAVORECER LA LECTOESCRITURA EN CUARTO GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

FRANCISCO DE ASIS AGUILAR CASTILLO

CD. VICTORIA, TAM. JULIO DEL 2026

SECRETARIA DE EDUCACIÓN
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR Y SUPERIOR
DIRECCION DE FORMACIÓN Y SUPERACION PROFESIONAL DE DOCENTES
DEPARTAMENTO DE UNIDADES DE UPN

UNIDAD UPN 281 VICTORIA

TESIS

TRABAJO COLABORATIVO PARA FAVORECER LA LECTOESCRITURA EN CUARTO GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Que para obtener el grado de Maestro en Educación Básica

PRESENTA

FRANCISCO DE ASIS AGUILAR CASTILLO

CD. VICTORIA, TAM. JULIO DEL 2026

Tamaulipas
Gobierno del Estado

Secretaría de Educación

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

JULIO 10, 2026

DICTAMEN DE TESIS PARA LA OBTENCIÓN DE GRADO

C. FRANCISCO DE ASIS AGUILAR CASTILLO

P R E S E N T E.-

En mi calidad de Presidenta del Comité de Posgrado e Investigación de esta Unidad y como resultado del análisis a su trabajo intitulado **"TRABAJO COLABORATIVO PARA FAVORECER LA LECTOESCRITURA EN CUARTO GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA"**; opción: Tesis, a propuesta del tutor la **C. DRA. ROSA MARÍA GONZÁLEZ ISASI**, manifiesto a Usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la Institución.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su examen para la obtención del Grado de Maestro de Educación Básica.

A T E N T A M E N T E
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"

DRA. CELIA REYES ANAYA
PRESIDENTA DEL COMITÉ DE POSGRADO E INVESTIGACIÓN

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 281
Felipe de la Garza No. 1234, Fracc. Residencial Las Palmas C.P. 87050
Ciudad Victoria, Tamaulipas, México
Tel: (834) 316-7092
contacto@upnvictoria.mx

Tamaulipas

Agradecimientos

El presente trabajo investigativo quiero dedicarlo principalmente a Dios por ser mi guía y fortaleza en cada etapa de este camino. Su presencia me brindó la sabiduría, la paciencia y la perseverancia necesarias para superar los desafíos que se presentaron durante este proceso académico. Gracias por permitirme alcanzar esta meta, por las oportunidades recibidas y por recordarme, en los momentos de incertidumbre, que con fe, esfuerzo y dedicación es posible convertir los sueños en realidad.

A mi esposa, la Maestra Lilian Cantú por ser mi mayor apoyo e inspiración a lo largo de esta etapa. Gracias por tu amor incondicional, tu comprensión y tu paciencia durante los momentos en que el estudio y la investigación demandaron gran parte de mi tiempo. Tus palabras de aliento, tu confianza en mis capacidades y tu compañía constante fueron fundamentales para mantenerme firme hasta alcanzar este objetivo. Este logro también es tuyo.

A mis padres y mi hermano, por ser el pilar de mi vida y el ejemplo de esfuerzo, responsabilidad y perseverancia. Agradezco profundamente el amor, los valores y el apoyo que siempre me han brindado, así como la confianza que depositaron en mí para seguir creciendo personal y profesionalmente. Gracias por acompañarme en cada paso, por celebrar mis logros y por impulsarme a no rendirme ante las dificultades. Este trabajo es también un reflejo de todo lo que me han enseñado.

A mis tutoras y maestras, la Dra. Rosy González y la Mtra. Gaby Rodríguez, agradezco profundamente el conocimiento que compartieron conmigo, sus valiosas observaciones, sus acertadas recomendaciones y el tiempo dedicado a fortalecer este proyecto. Su experiencia académica, calidad humana y confianza en mi trabajo representaron una fuente constante de aprendizaje y motivación, dejando una huella significativa en mi formación profesional.

Resumen

La presente investigación, de enfoque cualitativo con el método de estudio de caso, tuvo como propósito favorecer, a través del trabajo colaborativo, el desarrollo de la lectoescritura de 8 alumnos de cuarto grado de una escuela primaria rural pentadocente. Se analizaron los resultados de la aplicación de una estrategia didáctica del campo formativo de lenguajes. Se recabó la información con el empleo de la técnica de observación participante a través de diario de campo, registro de observación, listas de cotejo y rúbricas. También se aplicaron encuestas mediante entrevistas y cuestionario. El diagnóstico inicial reveló diversas barreras de aprendizaje en la lectoescritura, como dificultades en la rapidez y fluidez lectora, omisiones de letras y palabras, sustitución de sonidos, pronunciación incorrecta, textos breves con ideas inconexas, errores ortográficos, separación incorrecta de sílabas y la ausencia de signos de puntuación, lo que obstaculizaba la comprensión. En las habilidades sociales se evidenció un marcado individualismo y escasa participación colaborativa entre los alumnos. La estrategia de intervención se conformó por tres secuencias didácticas: *Cuentos cortos*, *¿Cómo soy?* y *Creo un cuentotote*, diseñadas para fomentar la colaboración y mejorar las habilidades de lectoescritura. Los resultados del análisis de los datos a través de la triangulación de la información con apoyo del software Quarlus se organizaron en dos categorías principales: (a) participación colaborativa, con las subcategorías de organización de equipos, participación activa y preguntas del profesor para evocar experiencias;
y (b) gestión del ambiente en clase, con las subcategorías de las relaciones interpersonales y organización del proceso de lectoescritura. Se concluyó que con la estrategia implementada se logró un impacto positivo; se mejoró la capacidad de los alumnos para trabajar colaborativamente y desarrollar sus habilidades en la lectoescritura; una mayor coherencia y cohesión en los textos escritos, mejor uso de los signos de puntuación, corrección en la separación de sílabas y un aumento en la fluidez y precisión al leer y escribir.

Palabras clave: lectoescritura, trabajo colaborativo, barreras de aprendizaje, intervención educativa, educación rural.

Tabla de contenido

Capítulo 1. Introducción 4
Panorama socioeducativo 5
Planteamiento del problema 10
Estudios que han analizado el problema 20
Propósito 29
Justificación 30
Capítulo 2. Revisión de la literatura 32
La lectoescritura y su importancia 32
Niveles en la lectura y la escritura 34
Nivelación de la lectura en educandos de cuarto grado 40
La lectoescritura en contextos rurales 43
Trabajo colaborativo y su influencia en el aprendizaje 48
Estrategias que fomentan el trabajo colaborativo 49
Los roles en el trabajo colaborativo 54
Rol del docente. 54
Rol del educando. 58
Capítulo 3. Metodología 60
Enfoque del estudio 60
Estrategia de investigación 61
Sujetos participantes 62
Técnicas e instrumentos de investigación 63
Técnica de observación. 64
Técnica de encuesta. 69

Procedimiento metodológico 70
Procedimiento de la fase diagnóstica. 70
Procedimiento de la fase de intervención. 72
Análisis de los datos 76
Cuestiones éticas de la investigación 76
Capítulo 4. Resultados 78
Participación colaborativa 78
Organización de equipos en el trabajo colaborativo. 78
Participación activa en actividades grupales. 85
Preguntas del profesor para evocar experiencias de los alumnos. 90
Gestión del ambiente en clase. 94
Relaciones interpersonales. 94
El proceso de organización de la lectoescritura. 99
Conclusiones 103
Referencias 105
Apéndices 117
Apéndice A. Estándares Docentes de desempeño en el aula 118
Apéndice B. Rúbrica del diagnóstico. 139
Apéndice D. Plan de acción de la estrategia de intervención 143
Apéndice E. Rúbricas socioformativas de las secuencias didácticas 148
Apéndice F. Registro de observación videograbado de la intervención 152
Apéndice G. Diario de campo de la intervención 163

Capítulo 1. Introducción

La problemática de la lectoescritura y el trabajo colaborativo en educandos de cuarto grado aborda varios desafíos. En primer lugar, la lectoescritura implica habilidades fundamentales como la comprensión lectora, la fluidez en la lectura y la expresión escrita, las cuales pueden presentar dificultades para algunos educandos. Además, el trabajo colaborativo puede ser complicado debido a la falta de habilidades sociales, la desigual participación de los educandos y la falta de estructuras adecuadas para fomentar la colaboración efectiva. La estrategia didáctica que se sustenta en la colaboración busca abordar estas problemáticas al fomentar un entorno donde los educandos trabajen juntos para mejorar sus habilidades de lectoescritura.

Esta estrategia se basó en la creación de actividades que promovieron la interacción entre los educandos, como la lectura compartida, la discusión de textos, la escritura colaborativa y la retroalimentación entre pares. Además, se pueden implementar roles dentro de los grupos para asegurar una participación equitativa y se puede proporcionar orientación y apoyo por parte del docente para facilitar la colaboración efectiva. En resumen, la estrategia didáctica se enfoca en aprovechar el poder del trabajo en equipo para mejorar las habilidades de lectoescritura de los educandos de cuarto grado.

El presente trabajo de investigación se basó en el trabajo colaborativo como estrategia didáctica para favorecer la lectoescritura en educandos de cuarto grado de educación primaria. Se detalla el planteamiento del problema, los estudios que lo han investigado, las preguntas de investigación; también, se establece el propósito y la justificación.

Panorama socioeducativo

La educación de México es primordial para cumplir con el propósito de brindar una educación con equidad y de excelencia a los niños, niñas y adolescentes del país, siendo un pilar fundamental de la Educación Básica, por lo que es uno de los objetivos a lograr, lo que resulta evidente que a lo largo de los años y los cambios en las Reformas en materia educativa han tenido un camino difícil, ya que las condiciones del país no han sido las ideales para llegar a dicho propósito donde se busca el mejoramiento de los procesos de aprendizaje y por ende de la mejora educativa.

Es así como, El Gobierno de la República (2019) a partir de sus políticas y en específico la Ley general de Educación planteó garantizar a los mexicanos una educación “democrática, nacional, humanista, equitativa, integral, inclusiva, intercultural y de excelencia” (pp. 51-52), lo que ante esta ley se aplique el derecho a la educación en todos los ámbitos que les corresponde, sin exclusión o discriminación, así como disminuir las diversas Barreras de Aprendizaje y de Participación BAP.

La Nueva Escuela Mexicana (NEM), “busca incorporar a los educandos de conocimientos múltiples prácticos para la vida; donde crezcan en un ambiente amable, integro e inclusivo” (Secretaría de Educación Pública, 2017, p.18), donde se sientan las bases que permitan avanzar hacia la excelencia educativa e impacte en su vida futura, de manera que se observen las áreas de oportunidad ante los desafíos que enfrentan en diversos campos del conocimiento y sean capaces de hacer frente a las problemáticas como principales constructores de su conocimiento y generen estrategias de solución.

Así mismo, la comprensión del mundo que tiene el educando y sus conocimientos los enriquece a través de la lectura que le ofrece construir o acceder a nuevos saberes que favorecen el desarrollo de capacidades y en el que amplía, explica y aplica a diversos ámbitos de su vida. A su vez, es primordial que en la Educación Básica en México se planeen estrategias de lectoescritura y el uso de herramientas que favorezcan el proceso enseñanza aprendizaje. Ello conlleva todo un reto para el docente al tener que ser capaz de desarrollar esa habilidad lectoescritora en los educandos y les sean útiles en el día a día.

A partir de lo anterior es necesario que los educandos prosperen en la habilidad de la escritura, lectura y el habla; la cual ayudará a la expresión de sus ideas, contrastar puntos de vista e idealizar sus propias perspectivas.

Según Loría (2022) y el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2021) el analfabetismo en México afecta al 4.7% de la población de 12 años o más, lo que significa que estas personas no poseen la capacidad de leer ni escribir. Además, se estima que aproximadamente 5 millones de personas se encuentran en una situación de analfabetismo funcional, lo que implica que tienen dificultades para utilizar eficazmente sus habilidades de lectura y escritura en la vida cotidiana. Al respecto Loría (2022) señaló que "Es crucial abordar la lectoescritura en la educación básica como una medida para combatir tanto el analfabetismo como el analfabetismo funcional” (p. 8),

Esto incluye la incapacidad para leer de manera fluida en diversos contextos, seguir instrucciones, comprender la información de manera sistemática y escribir textos que cumplan con las normas gramaticales. Es importante destacar que el analfabetismo funcional representa una extensión del

problema del analfabetismo, ya que incluso aquellos que han adquirido habilidades básicas de lectura y escritura pueden enfrentar dificultades significativas en su aplicación práctica. Esta situación genera una desventaja tanto a nivel personal como en las actividades sociales, económicas y culturales del país, lo que resalta la necesidad de abordar no solo la alfabetización básica, sino también la capacidad de utilizar estas habilidades de manera efectiva en la vida diaria.

Con relación a lo antes señalado, el papel del docente como promotor de la lectura y la escritura al ofrecer a los educandos lecturas y textos significativos así también personalizados, además del uso de diversos materiales análogos como lo son las revistas, historietas, libros, periódicos, entre otros y las herramientas digitales para mediar los aprendizajes donde tiene que interactuar con la lectoescritura. Es así como, el Gobierno de la República (2019) estableció que, en los planes y programas de estudio en su Artículo Tercero, “el conocimiento de la lecto-escritura y la literacidad, para un mejor aprovechamiento de la cultura escrita” (p. 54).

Es así como la enseñanza de la lectoescritura en educación primaria es uno de los objetivos fundamentales para desarrollar la competencia comunicativa de los educandos y es el docente el facilitador quien proporciona las herramientas que de manera organizada ofrece actividades y experiencias enriquecedoras acompañadas de escritos, cuentos, videos, charlas, juegos, talleres, fantásticos, emotivos, imaginativos y creativos. Así también, funge como modelo ya que tiene el compromiso de favorecer la lectoescritura como parte del componente estratégico que estimule y anime los procesos de aprendizaje.

Es por lo anterior, que la Secretaria de Educación Pública (2017), pone al educando en el centro del aprendizaje y al docente como mediador porque tiene la oportunidad de tomar decisiones asertivas y realizar las acciones necesarias para que los educandos tengan una formación congruente al perfil de egreso, debe ser capaz de desarrollar experiencias de aprendizaje, habilidades y aptitudes que necesitan en la sociedad contemporánea, con lo cual, requiere de actualización permanente, dominio de los contenidos y los procesos de enseñanza aprendizaje que promuevan la reflexión y el desarrollo de sus potencialidades y donde se propicie el desarrollo de la lectoescritura a través del trabajo colaborativo en los educandos.

Es así como el trabajo colaborativo es una competencia que se resalta como buenas prácticas para la Nueva Escuela Mexicana y el aprendizaje colaborativo en el aula donde se considere que “la interacción con los otros, el uso de diversas estrategias y compartir el liderazgo para resolver los retos del contexto inmediato, son tres piezas claves para lograr aprender juntos de manera colaborativa” (Secretaría de Educación Pública, 2019, p. 1) ya que todo ello favorece el liderazgo y la corresponsabilidad para el logro de una meta en común.

Así también, es necesaria la participación de padres de familia, ya que, junto con los docentes son pieza fundamental en el desarrollo de los educandos, puesto que, sin su colaboración diaria y compromiso en las tareas escolares se tornará difícil el logro de los objetivos, lo cual está considerado en la Ley General de Educación (Secretaría de Educación Pública, 2022) en donde refiere que,

> en el sistema educativo nacional deberá asegurarse la participación de todos los involucrados en el proceso educativo, con sentido de

> responsabilidad social, privilegiando la participación de los educandos, padres de familia y docente para alcanzar los fines a que se refiere el artículo 7º (p. 1).

Sin embargo, los educandos no tienen el hábito de continuar con lo aprendido fuera del salón de clases; ya sea porque no están motivados e interesados en continuar aplicándolo en la vida diaria, así como en el contexto en el que viven, ya que los padres de familia y sus condiciones de vida del día a día los obliga a salir a trabajar, incluso dentro del horario escolar, lo que lleva a no aplicarlo en su cotidianidad que impactaría en su potencial y las habilidades sociales que favorecerían el rendimiento académico.

Del mismo modo, el contexto es el ambiente donde se emplea lo aprendido en la escuela, se procesa y comprende la información para aprender a ser, saber y conocer, el desarrollar y potenciar las habilidades cognitivas, el favorecer la interacción en la comunidad entre lo que se aprende en lo oral y escrito porque los educandos amplían su vocabulario al observar carteles, al escuchar al vocero de la comunidad dar mensajes importantes que competen a las madres de familia y la interpretación que hace de la información, como parte de lo que cada comunidad aporta y la práctica lectora y escritora que lo promueve, que de acuerdo a esos conocimientos previos se ven implicados sus procesos cognitivos que son parte de su formación.

Al respecto Caballeros Ruiz, Sazo, Gálvez Sobral (2014), señalaron la importancia de que:

> Saber leer en el mundo de hoy significa saber comunicarse, saber relacionarse con otros y saber funcionar en distintos escenarios reales o

> virtuales en los que las letras y los textos son los intermediarios de las ideas, los sentimientos y las intenciones (p. 213).

Lo cual esta actividad social que se lleva a cabo en los diversos contextos en los que vive el educando la convierte en una acción mucho más compleja, ya que sus prácticas lectoescritoras son parte de lo que aprende en su comunidad y en su contexto, lo cual le proveerá de conocimientos que aplicará en otros entornos en los que se sitúe, de ese modo aumentan sus conocimientos, competencias e interés, desarrolla habilidades para expresar sus ideas, sentimientos y saberes que adquirieron en todos esos ambientes.

Planteamiento del problema

El cuarto grado de educación primaria es un período crucial en el desarrollo de las habilidades de lectoescritura de los educandos. Durante ese año académico, los niños avanzan hacia niveles de lectura más avanzados y comienzan a expresar sus ideas y pensamientos de manera más completa a través de la escritura.

En este contexto, el trabajo colaborativo cobra una importancia significativa, ya que permite que los educandos se apoyen mutuamente, compartan estrategias y conocimientos, y exploren diversas perspectivas. La colaboración en el proceso de lectoescritura no solo fomenta un ambiente de aprendizaje más enriquecedor, sino que también ayuda a fortalecer las habilidades de comunicación y comprensión de textos, preparando a los educandos para un éxito continuo en su educación y en la vida.

Al inicio del ciclo escolar 2022-2023, los educandos de cuarto grado de una escuela primaria rural fueron sujetos a diversas evaluaciones. Se detallaron

en dos aspectos la investigación realizada. En la primera parte, las primeras semanas y meses de haber iniciado el ciclo escolar y la segunda fue de acuerdo con el papel del docente por la metodología empleada y su intervención en el aula que realizó con el grupo investigado.

Primero se realizó la evaluación diagnóstica, que consistió en la elaboración de exámenes escritos de todas las materias, los cuales se aplicaron para recabar datos e información de los aprendizajes que poseían los educandos. Se entregaron de forma individual y los educandos tuvieron entre 30 y 40 minutos para resolverlos. Después, se realizó el análisis de los datos que consistieron en revisar las respuestas a evaluar y contrastar los resultados de los exámenes de las diversas materias que dieron un panorama claro de la situación que prevalecía en el grupo que sirvieron de base para la toma de decisiones; los resultados arrojados en la aplicación de los exámenes escritos más de la mitad de los educandos obtuvieron una calificación menor a 6, por lo que, los resultados fueron poco favorables y reprobaron según la escala cuantitativa que la Secretaría de Educación Pública establece para este ciclo escolar.

Durante las cuatro semanas siguientes, el docente reorganizó las actividades pedagógicas para enfatizar las materias del tronco común como lo fueron en español y matemáticas. Se apoyó nuevamente al aplicar y analizar los ejercicios diagnósticos del Sistema de Alerta Temprana (SisAT) (Secretaría de Educación Pública, 2017) con los instrumentos de evaluación se trabajó la toma de lectura individual, ejercicio de palabras por minuto y recuperación escrita de lo leído. Adicionalmente, el docente les solicitó que leyeran un pequeño texto de forma individual y privada, el cual se medió con la rúbrica para valorar su fluidez,

palabras por minuto y su comprensión, ya que siendo de cuarto grado de primaria y como rasgo deseable deben de leer de manera fluida y emplearlo para interpretar y comprender lo que se lee de acuerdo con el campo de conocimiento que la Nueva Escuela Mexicana establece.

También se observó que no sabían expresar ideas concretas al escribir párrafos en textos cortos, así como presentar dificultades en la elaboración de escritos largos en el que no existe coherencia en las ideas, se abruman al momento de observar que los textos o cuentos son largos o de muchas páginas, por lo que pierden la atención y la motivación para leer, así como pierden la línea de la lectura al saltarse renglones o regresan al inicio de la lectura, por lo que parte de las dificultades es la coordinación visual que lleva a crear problemas para leer en voz alta y por lo tanto impacta en la fluidez, la escritura y la comprensión lectora.

De igual manera, al llevar a cabo actividades del libro de texto, como por ejemplo el desarrollo del tema "Leyendas de tu comunidad", los educandos experimentaban retrasos significativos en la elaboración de sus escritos y en su enfoque valorativo. Esto se debía a que, para comprender el texto, se les presentaban preguntas que les permitían analizar e interpretarlo, lo que prolongaba el proceso de escritura, las partes más relevantes y los elementos que la componen, por lo que se les consideraron preguntas como las siguientes: ¿para qué las leyendas?, ¿por qué la leyenda?, ¿cuáles son las características de una leyenda?, ¿cuál es el propósito de una leyenda?, ¿las leyendas están basadas en hechos reales?, ¿qué características debe tener una narración para que se considere una leyenda?, esto lleva a vincular el contenido con su

comunidad, el compartir saberes relacionados con el tema, si conocían otras leyendas, las creencias de su comunidad o su familia y que los motivara a elaborar textos escritos con la información recabada, aspecto que aun así les representó dificultad en las ideas que quisieron plasmar, con poca información, poca coherencia en los hechos narrados por escrito.

El docente recabó toda la información durante la semana cinco y de los resultados obtenidos en la aplicación de la rúbrica de lectura (velocidad y conteo de palabras por minuto) y los ejercicios diagnósticos del SisAT el grupo continuaba con dificultades con la lectura y escritura, escribieron respuestas simples en los trabajos del cuaderno y el libro, tuvieron muchas faltas durante la práctica del dictado, mostraron palabras incompletas, ideas vagas que no tenían coherencia y la poca fluidez con la que leían los educandos, es así como en lo que respecta a la fluidez se identificó que al leer un texto en voz alta algunas de las palabras las leyeron por silabas, con dificultades al pronunciarlas o las leían varias veces.

No obstante, el docente rectificó dicha área de oportunidad, en el que se reconoció que ante la práctica diaria y el reiterar los ejercicios de lectoescritura durante las sesiones de clase fueran generándose cambios en el desempeño de los educandos en dicha área. En la semana seis y siete el docente preparó pequeños textos con los cuales los educandos tendrían que leer y el docente mediría con un cronómetro las palabras por minuto y una vez que concluyó pasarían a escribir en una hoja blanca su rutina diaria para observar cómo escribían, así como la lectura guiada para determinar el nivel al cual pertenecían.

Por tanto, más de la mitad de los educandos obtuvo resultados no aprobatorios en su desempeño en la lectoescritura: expresión de ideas, fluidez, omisión de palabras o letras, sustitución de sonidos, pronunciación errónea. Así como, escritura en frases cortas, errores de ortografía, separación errónea de sílabas, falta o error en signos de puntuación, entre otros.

Con estos resultados, el docente tuvo que centrar la atención en los educandos y enfatizar la práctica de la lectoescritura en ellos como núcleo activo de su aprendizaje. También el percatarse que les representó conflicto cognitivo la resolución de esa área de oportunidad, lo que impactó en la lectoescritura y su comprensión de manera tal que los educandos continuaron durante el ciclo escolar 2022-2023 con actividades específicas dentro y fuera de la institución, como lo fue el crear carteles, textos largos y cortos y la expresión de sus ideas tanto escritas como orales.

Por lo anterior, se determinó que los educandos no respetan los signos de puntuación, expresan sus ideas de forma poco concretas, leen con poca fluidez los textos, también, tienen poco interés en desarrollar actividades que involucren el trabajo colaborativo entre iguales. Sin embargo, presentaron habilidades que les permitieron anticipar la información de algún texto corto o largo, en los cuentos, ya que en la trama reconocieron los acontecimientos que se presentarían, el orden cronológico al iniciar el relato, durante el desarrollo y el desenlace, lo cual generan habilidades socioemocionales para favorecer el trabajo en equipo, cooperativo y colaborativo que les permita aprender tanto en lo individual y en lo colectivo.

Sin embargo, ante las dificultades identificadas y enfrentadas el docente reconoció la metodología empleada a través de estrategias en el grupo de cuarto grado de primaria cuyo propósito fue continuar en la práctica diaria, la corrección y el trabajo constante para fortalecer la lectoescritura, esto fue importante ya que durante el proceso enseñanza aprendizaje se debe partir de los intereses de los educandos, los recursos y materiales, el ambiente en clase como lo es organizar y animar situaciones de aprendizaje, realizar ajustes a las actividades y los contenidos de acuerdo a las habilidades y competencias de cada uno donde se considere un abanico de posibilidades ajustándolo con la realidad del contexto en el que se propicie, exploren, decidan y comprendan que esas experiencias de aprendizaje les generan conocimientos y les permitan aprender a su ritmo y de manera permanente.

La práctica docente, en este sentido, requiere de competencias que permitan llevar a efecto la responsabilidad y ética profesional del docente. Esto implica reconocer los intereses de los educandos, así como su condición familiar y escolar, y los retos que enfrentan durante los procesos de aprendizaje. La selección de los contenidos y las estrategias diseñadas forman parte de los aprendizajes que el docente adquiere al estar formado y actualizado profesionalmente en los contextos en donde aplique su práctica docente. Es importante destacar que el desarrollo de competencias y la reflexión constante son elementos esenciales en este proceso.

Otro aspecto importante del trabajo docente fue el trabajo colaborativo que como competencia fue fundamental en el desarrollo del primer trimestre del ciclo escolar 2022-2023, lo cual a partir de actividades que fueron en un principio solo

con el libro de texto de cuarto grado, se generaron comportamientos individualistas debido a la planeación que el docente realizó en menoscabo del trabajo grupal y del trabajo colaborativo. Esto llevó a reconocer las necesidades y atención particulares y no se favoreció la colaboración, sin motivar las interacciones en el grupo, que genero desventajas y conflictos en el grupo, ya que no hubo dinámicas que fortalecieran el trabajo en conjunto y los aprendizajes entre los educandos.

De igual manera se observó en las familias falta de apego emocional en casa, un individualismo muy marcado en los alumnos que se observó en clase, lo que provocó el menoscabo de la participación colectiva y la colaboración entre pares y el aprendizaje en conjunto. Este individualismo a representado dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura, ya que también el aprendizaje se construye en colaboración con todos, los procesos y esquemas mentales actúan y se transforman en interacción con los otros, en una acción conjunta donde se vinculan y comunican sus saberes, se enriquece el conocimiento y avanzan en el dominio de sus tareas y sobre todo en el desarrollo de la lectoescritura ya que presentan rezago en la escritura de textos cortos y largos y, además, la falta de apego con sus compañeros en la elaboración de trabajos colaborativos por lo que predominó el individualismo dentro del aula.

Por otro lado, el contexto familiar tiene relación con las dificultades en el desarrollo de la lectoescritura porque son muy pocos los padres de familia del contexto donde se realiza la investigación en los que refuerzan los aprendizajes que se dan en el aula, el estar al pendiente de las tareas, revisar los cuadernos y conocer las actividades que se desarrollaron en la mañana de trabajo. Esta es

una situación que se observó como característica de las familias ya que no siempre se está en posibilidades de apoyar a sus hijos en casa, ya sea porque no tienen una formación académica que favorezca el comprender mejor el avance de sus hijos, el valorar más sus logros y se involucren en las dificultades que presentan y vean la manera de resolverlas, otro aspecto son las jornadas laborales de los padres, lo que representa una desventaja porque no participan en eventos académicos ni en el desempeño académico de sus hijos, por lo tanto los educandos no reciben apoyo en casa.

La valoración familiar que se observó con los hábitos de la lectura y escritura fue que la mayoría de los educandos están más interesados en que desarrollen habilidades prácticas y físicas determinantes en el campo laboral. Es decir, manejan mercancía pesada para el campo y manejo de fertilizantes, pero los padres de familia poco o nada apoyan el trabajo académico y el colaborativo para la adquisición de la lectoescritura, no se involucran en los aprendizajes de sus hijos, no se preocupan por conocer lo que aprendieron en un día de clase, y no aprovechan los conocimientos aprendidos en la escuela para aplicarlos en su vida diaria y ayudarles a resolver alguna dificultad, lo que envía el mensaje a sus hijos de que la escuela no es tan importante.

Por lo anterior, los docentes que conforman una institución educativa se deben preocupar por dar solución a las situaciones que impacten en el aprendizaje de los educandos como en la dinámica del grupo que forman parte, además de propiciar en los padres de familia la responsabilidad compartida y trabajar coordinadamente tanto en el aprendizaje de sus hijos como en las relaciones interpersonales que se den en la escuela que ofrezcan ambientes

armónicos. Esto permite en los docentes mejorar el trabajo en el aula, la disposición, corresponsabilidad con los padres de familia que contribuyan al avance en los aprendizajes y por consiguiente en la calidad educativa.

Una vez explicado lo anterior y haber revisado la evaluación diagnóstica; así como las evaluaciones trimestrales, se detectó que los educandos de quinto grado tienen dificultades porque al momento de leer y desarrollar textos cortos o largos, alteran el orden de las palabras o confunde los sonidos, lo que afecta en la ortografía y no seguir las normas establecidas en la escritura, así como en la velocidad, precisión y comprensión lectora situación provocada al momento de decodificar las palabras que lee.

Contexto escolar y áulico

La escuela primaria donde se llevó a cabo la investigación es penta docente; se encuentra en una zona rural, la cual cuenta con cinco docentes frente a grupo y un director comisionado. Se compone por 6 salones de clase uno por cada grado, un salón para el área de USAER; un aula utilizada para la dirección y una pequeña cocina.

El aula donde se desarrolló la práctica docente del grupo investigado tiene como dimensiones 7 metros de largo por 6 metros de ancho; ventanas a sus dos costados y techo de material de concreto; estas características también son propias de los 6 salones de grupos.

Si bien el salón donde se llevó a cabo la investigación es amplio, le falta mobiliario y materiales para mejorar las condiciones de trabajo en el aula que llegan a impactar en esa mediación entre el docente y los educandos. Porque según (Balongo y Mérida, 2016) “hay que tener presente que en la actualidad nos

encontramos con nuevas necesidades a cubrir en los centros educativos, referidas no sólo a las habilidades personales de cada sujeto" (p. 14). Lo anterior implica que no solo se recomienda atender en los educandos los aspectos académicos, sino también brindarles infraestructura con mejores condiciones donde puedan desarrollarse plenamente sus aprendizajes.

El encargado de la dirección, quien fungió como investigador también atendió el grupo de cuarto grado y además como encargado de la dirección, cuyas actividades se centran en aspectos administrativos y académicos, como lo son dirigir las actividades y reuniones en la institución, planear y gestionar procesos administrativos, materiales y escolares, organizar y dirigir los procesos de inscripción, reinscripción y registro de los educandos, así como vigilar la calendarización de eventos, ceremonias cívicas, consejos técnicos escolares, de evaluación de los procesos de aprendizaje del alumnado y de comunicación con los padres de familia y/o tutores.

En las reuniones de Consejo Técnico Escolar se han puesto en común estrategias de solución a las problemáticas que se han presentado, ya que en este contexto en el que se encuentra la escuela siendo una comunidad rural en la que las dificultades académicas que se observaron durante el ciclo escolar 2022-2023 con los educandos, así como con las madres de familia en el poco o nulo apoyo en las actividades extraescolares es lo que se identificó y analizó durante la investigación.

Contexto social

Alrededor de la institución hay una abundancia de vegetación ya que hay suficientes espacios de áreas verdes, de la misma manera se localizan diferentes

micronegocios como puestos de comida y parcelas que trabaja la misma gente del Ejido y Municipio.

El tipo de hogares que rodea la escuela es de nivel socio económico medio bajo y bajo. La información se basó en las entrevistas con padres de familia y cuestionarios socioeconómicos para saber las condiciones en que habitan las familias y que mostró que viven con un estilo de vida bajo y cuentan con necesidades básicas aceptables y otras que pertenecen al estilo de vida bajo-bajo y no cuentan con esas oportunidades.

Las familias de nivel económico medio bajo cuentan con familiares que trabajan en el extranjero les envían dinero, por lo que pueden mantener esas necesidades básicas en el hogar, también propiciar a sus tutorados lose materiales y comodidades para su incorporación a la escuela primaria. Sin embargo, también se encuentran familias con un tipo de vida modesta, las cuales viven más hacia el norte de la escuela primaria, donde los dos padres de familia trabajan arduas horas en el campo trabajando la tierra y en ocasiones es necesario que los educandos los acompañen al trabajo y de ese modo puedan tener sustento económico que requieren para sus necesidades básicas.

Estudios que han analizado el problema

Existen estudios en los que el docente investigador se apoyó para realizar su investigación y que ayudaron conforme la problemática planteada y que arrojaron interesantes resultados y en diversos contextos.

Yubero Jiménez y Larrañaga Rubio (2010), realizaron un estudio con metodología de estudio de caso en un grupo de cuarto grado con educandos de entre ocho y nueve años, de una escuela primaria de Estados Unidos de

Norteamérica. Detectaron que al empezar las clases con lecturas variadas los educandos mostraban desagrado por falta de práctica de la lectura en sus hogares. Al no incorporar en las clases textos de su interés, expuso que algunos niños se resistieron activamente a las experiencias de lectoescritura. Este desinterés se observó en las actividades como la lectura de cuentos, y se destacaba aún más en aquellos educandos que tenían poco desarrolladas las habilidades de lenguaje o de experiencia con la lectoescritura en el hogar.

Para promover la lectoescritura, optaron por realizar actividades que fomentaran la interpretación de textos, la discusión y el análisis crítico, que permitieran a los educandos interesarse en la lectura para favorecer en ellos el ser lectores activos y reflexivos. Yubero Jiménez y Larrañaga Rubio (2010) utilizaron la lectura y cambió los textos que comúnmente se utilizaban con textos del interés de los educandos, los cuales los motivó a centrar su atención en las demás clases durante el resto del día. De igual forma permitió que los educandos desarrollaran el hábito por la lectura en casa. Como resultado de la investigación, los educandos ampliaron su vocabulario con palabras más complejas.

Caballeros et al. (2014) realizó un estudio de caso de carácter cualitativo en una escuela primaria con educandos de quinto grado en un pueblo de España, con educandos que participaron en acciones fuera del ámbito escolar quienes presentaban poco o nulo interés por la práctica de la lectoescritura; así como, con el trabajo entre pares. Se planteó como objetivo consolidar la información de textos que les presentó.

Cuando se les presentaron textos cortos y largos para su recreación los educandos presentaron atraso en su lectoescritura dado que algunos apoyaron

más sus acciones en cuestiones de ayuda en el hogar y no centraban su interés por leer y escribir textos pasado el horario de clase. Caballeros et al. (2014) concluyó que los factores que intervinieron como un obstáculo en el aprendizaje de la lecto-escritura fueron en su mayoría de índole físicos, social, familiar, emocional y educativos, por lo que, se sugirió tratarlos con ayuda de personal especializado.

Torres (2014) en una investigación de carácter cualitativa con 28 educandos adscritos en el tercer ciclo de Educación primaria con edad de ocho años se basó en *Blended Learning* (ambiente presencial y ambiente virtual). En todo el proceso de intervención de la investigación los niños de primaria pusieron en práctica la colaboración entre pares al emplear estrategias de planificación, revisión y corrección de información en los dos ambientes de aprendizaje.

Observaron que fueron positivas las prácticas docentes porque los educandos cualificaron su producción de argumentos escritos, ya que lograron crear premisas; establecieron bases o suposiciones iniciales de un argumento o razonamiento que fueron coherentes; desarrollaron un razonamiento lógico que estuvo libre de contradicciones internas y que siguieron una secuencia lógica clara. Realizaron argumentos por asociación basados en la estructura de lo real; desarrollaron la habilidad de establecer conexiones o relaciones entre ideas, conceptos o fenómenos diferentes. Se basaron en identificar similitudes, analogías o relaciones causales entre diferentes elementos y utilizar esa asociación para respaldar un punto de vista o una conclusión de forma escrita.

Concluyeron que para que sea factible una buena colaboración en educación primaria los docentes podrían acercarse a este tipo de metodología ya

que es un proceso que debe constar de planeación, revisión y corrección para que sea posible mejorar los argumentos y riqueza de contenidos en el trabajo colaborativo para grupos heterogéneos.

Barboza y Peña (2014) en una investigación cualitativa con estudio de caso centrada analizar la lectura realizada por educandos de educación primaria de México. Seleccionaron docentes y educandos de tercer y cuarto grado educación primaria de instituciones públicas y privadas. Aplicaron la entrevista y el cuestionario. Observaron que los docentes proporcionaban indicaciones sobre las actividades a realizar a sus educandos en las distintas materias impartidas, pero no prestaban la atención necesaria a la enseñanza de la lectura en sus salones de clase, lo que resultaba en limitaciones sociales y una transformación académica deficiente

Durante la investigación se señalaron muy claramente las estrategias didácticas que los docentes utilizaron para la enseñanza de la lectura que facilitara la comprensión del texto leído, como mecanismo regulador de la lectura, en situaciones contextualizadas, según el tipo de texto, con soportes físicos y/o digitales, como las inferencias, las predicciones, además de aplicarse frecuentemente en el aula, lo que dependió de la concepción del docente y la importancia que le prestó a la lectura, esto impactó socialmente, ya que los educandos podrían implementar su desarrollo en la lectura para aplicarla en su contexto dado; al leer carteles, entre otros materiales. Analizaron como trabajaban los docentes las estrategias de lectura, atención a los marcadores textuales, lectura de reconocimiento del tema, predicciones con sus indicadores y realización de inferencias.

Concluyeron que era importante reconocer a la lectura en la vida cotidiana y en cualquier contexto como trascendental para la vida de los educandos. Por tanto, recomendaron que era imperativo diseñar estrategias que faciliten la comprensión, reflexión, análisis y crítica de la información que se ofrece. En este sentido, se destaca el papel crucial del docente como mediador en la práctica constante de la lectura, centrándose en los intereses de los educandos y promoviendo los procesos de pensamiento.

González-Vargas (2014) en una investigación-acción que realizó en dos escuelas públicas de nivel básico en las que participaron 35 docentes y 27 educandos buscó desarrollar capacidades que propiciaran el desarrollo de valores y principios de colaboración en los educandos. En primer lugar, a través de una actividad realizada en la materia de lenguaje, en colaboración con los docentes, se llevó a cabo un proyecto de escritura creativa en el que los educandos escribieron historias cortas o poemas de manera colaborativa. Esta actividad promovió la colaboración entre los educandos y les permitió trabajar juntos para desarrollar habilidades lingüísticas y creativas.

Los educandos trabajaron en grupos pequeños para crear una historia o un poema colectivo. Comenzaron discutiendo ideas y luego colaboraron en la elaboración de un argumento o una estructura para la historia. Cada miembro del grupo contribuyó con partes de la narración o líneas de poesía, y juntos revisaron y editaron su trabajo para pulirlo.

Sus observaciones fueron, que el colectivo docente trabajó de forma colaborativa para la aplicación de sus actividades y los educandos como sujetos que participaron de manera activa. Sin embargo, los educandos mostraron

mediano interés en resolver las actividades de manera colaborativa dado a un impacto familiar del contexto, ya que como en sus hogares tuvieron poco o nulo desarrollado el hábito de la lectura y escritura los orillaba a recapacitar de más y se distraían fácilmente.

Ahora bien, con relación al trabajo colaborativo para el desarrollo de la lectoescritura en los educandos de quinto grado de primaria, la investigación realizada por Pérez, García y López (2015) en una escuela primaria en Texas con educandos de cuarto grado con edades entre nueve y ocho años. El problema se manifestó cuando, durante las actividades, se les pidió a los educandos que escribieran textos cortos o reescribieran textos de su interés. Sin embargo, al trabajar de manera conjunta o colaborativa, lograron obtener puntuaciones más altas en sus evaluaciones académicas y demostraron un mayor dominio de los conceptos abordados y puntuaciones más altas en sus evaluaciones académicas, además, mostraron un mayor dominio en los conceptos trabajados.

Respecto a lo anterior, Pérez et al. (2015) plantearon que "la participación en actividades de trabajo en grupo facilita la construcción conjunta de conocimiento y permitió a los educandos beneficiarse del intercambio de ideas y la retroalimentación entre pares" (p. 120), donde el trabajo colaborativo promovió la autonomía y la responsabilidad en el aprendizaje, ya que los educandos se volvieron más independientes en la resolución de problemas y la toma de decisiones, así como el desarrollo de habilidades de comprensión lectora, aumento de vocabulario y mejorar su fluidez en la lectura; apoyados en el trabajo colaborativo.

Jacales (2018) realizó una investigación de carácter cualitativo en un grupo de cuarto grado con edades de los educandos de entre nueve y diez años en Medellín. Les brindó distintos textos básicos para que los leyeran y compartieran sus ideas de lo aprendido. El propósito fue encontrar una relación entre su fluidez y la comprensión total que lograban rescatar los educandos ya que “en esta etapa los niños deben ser capaces de leer textos más complejos, comprender el significado literal e inferencial, y analizar información explícita e implícita en diferentes tipos de textos”.

Los resultados mostraron que los educandos lograron un mayor desarrollo de habilidades sociales, como la comunicación efectiva, la resolución de problemas en equipo y la empatía hacia sus compañeros. Además, el trabajo colaborativo promovió un ambiente inclusivo y de apoyo mutuo, lo que permitió que se sintieran seguros al expresar sus ideas y opiniones.

Fernández et al. (2019) en su investigación de carácter cuantitativa en una escuela primaria pública y una escuelas primarias y superiores privadas al norte de España; con educandos de cuarto grado con edades de entre ocho y nueve años, trabajó de manera conjunta con los docentes de dichas escuelas primarias. Observaron cómo los docentes al realizar actividades de su lengua materna y de matemáticas no se inclinaban por realizar estrategias para trabajar en equipo o de manera colaborativa.

Obtuvieron resultados positivos en el desarrollo de la lengua materna al trasladarlos en trabajos de clase y proyectos donde era necesario la lectura fluida y la buena expresión de ideas de manera escrita. Los educandos crearon un

hábito al realizar las actividades de lengua materna y los cuatro algoritmos básicos de manera aislada y solo pocos educandos de primaria privada se inclinaron por participar de manera colaborativa. Concluyeron que la colaboración conduce a procesos de apertura y participación en instituciones educativas.

Zapata (2022), mediante un estudio de caso con educandos de sexto grado con edades de entre once y doce años en una escuela primaria pública desarrolló y analizó propuestas en la que, al prestarles ciertas herramientas como lecturas variadas acorde a su interés, textos cortos, buscó propiciar que recrearan y reescribieran textos que sus compañeros leían. Encontró que representó para ellos una motivación que los encaminó a seguir con la práctica de la lectoescritura en casa. Recomendó promover la lectura recreativa y el intercambio de libros entre compañeros, apoyándose en un ambiente en el aula que fomentó la exploración y el disfrute de la lectura, para esto resultó "fundamental para los educandos de la sociedad actual desarrollen la competencia [aprender a aprender] porque de esta manera mejoran sus oportunidades de aprendizaje y ello pueden lograrlo a través de las distintas herramientas que canalizan el aprendizaje en casa" (p. 22).

Un estudio de Cardona y Calle (2023) se centró en la recreación y reescritura de textos, lo que permitió a los alumnos mejorar su comprensión lectora y expresión escrita, aportes importantes a considerar, pero no aborda otras dimensiones fundamentales de la lectoescritura, como la ortografía, la cohesión textual o el uso de signos de puntuación, que son de interés para el presente proyecto. Del mismo modo, aunque se destaca el uso de herramientas como textos variados, no se proporcionan detalles sobre la efectividad de estas

en alumnos con distintas capacidades lectoras o barreras de aprendizaje.

Deficiencias de los estudios

Si bien los estudios mencionados arrojan resultados interesantes y contribuyen al entendimiento de cómo promover la lectoescritura en diversos contextos educativos, presentan algunas características que deben considerarse al fundamentar el presente proyecto. El estudio de Yubero Jiménez y Larrañaga Rubio (2010), aunque evidencia la importancia de utilizar textos de interés para motivar a los educandos, no profundiza en los mecanismos específicos para mantener la motivación a largo plazo, ni en cómo garantizar la transferencia de las habilidades lectoras a otras áreas del aprendizaje. Además, su estudio se limita a la lectura y no explora en profundidad el impacto de otras actividades relacionadas con la escritura.

La investigación de Jacales (2018) la desarrolló con una metodología colaborativa para la lectura y discusión de textos, aspecto que fue considerado en el presente proyecto, pero no explora con profundidad cómo este enfoque colaborativo afecta a los alumnos con menor participación en grupo, ni tampoco si este tipo de actividades mejora aspectos fundamentales de la escritura, como la coherencia y la organización de ideas en textos más largos, que si se consideraron en el presente proyecto.

Ruiz-Mira et al. (2021) revelaron en su estudio limitaciones importantes en cuanto a la implementación efectiva del trabajo colaborativo en el ámbito de la educación física. En la idea principal de la estructuración y desarrollo de textos escritos, sus resultados indican dificultades en la producción de textos cortos y la reescritura de textos de interés. Sin embargo, no se detalla cómo sería posible

enfrentar el desafío de la participación activa de todos los alumnos en el salón de clases en materia de Lenguajes, ni cómo estructurar de manera óptima las dinámicas de colaboración para que todos los educandos se beneficien de este enfoque.

El estudio de Fernández et al. (2019) evidenció la falta de estrategias colaborativas en la enseñanza de la lengua materna y matemáticas, condición semejante del grupo de estudio de este proyecto, pero no profundiza en el impacto de esta carencia en el desarrollo integral de las competencias lectoras y escritoras de los alumnos. Tampoco explora alternativas metodológicas que los docentes pudieran emplear para mejorar el trabajo colaborativo en el aula, aspectos que podrían dar más luz al desarrollo del presente proyecto.

Pregunta de investigación

Para el presente estudio se planteó la interrogante:

¿Cómo una estrategia de intervención sustentada en el trabajo colaborativo favorece el desempeño lectoescritor en alumnos de cuarto grado de educación primaria?

Propósito

El propósito de este estudio cualitativo con estrategia de indagación de estudio de caso fue identificar el avance en los alumnos en la lectoescritura de un grupo de cuarto grado de educación primaria a partir del trabajo colaborativo en el proceso de aprendizaje con la promoción de oportunidades de reflexión y desarrollo de habilidades sociales y cognitivas.

Justificación

El proyecto de investigación tiene relevancia puesto que se enfoca en que los educandos de cuarto grado logren a través del trabajo colaborativo mejorar las habilidades lectoras y escritas necesarias para que el ser humano se desenvuelva entre pares y pueda plasmar sus ideas sobre cualquier tema y sus sentimientos.

Si no se ha adquirido bien la lectura y la escritura, el educando tendrá dificultades en su vida cotidiana como el leer correctamente una receta médica y no seguir instrucciones del uso de los medicamentos e ingerir la dosis incorrecta; en el llenado de una solicitud de empleo y no saber escribir correctamente, el no poder saber que dice un contrato de empleo o un documento legal, entre otras situaciones de la vida cotidiana que le impidan desarrollarse social y económicamente, teniendo un impacto importante en su vida futura.

Cunningham et al. (como se citó en Matesanz Santos, 2012) afirmó que: “el rendimiento en la lectura no es sólo un elemento fundamental en otras materias del sistema educativo, sino que también es una condición principal para participar con éxito en el resto de las áreas de la vida adulta” (p. 7).

Es importante enfatizar el trabajo colaborativo porque los educandos al interactuar entre pares adquieren mayor dominio en sus competencias, expresa con mayor claridad sus ideas y lo que conoce o quiere conocer de los contenidos del libro de texto. El impacto en el avance de sus conocimientos al realizar actividades de forma colaborativa y en la lectoescritura, el desarrollo del hábito de la lectura y escritura con la intención de compartir lo aprendido fuera del salón de clase.

Lo anterior se fundamenta con la investigación de Guzmán Tinajero y Rojas-Drummond (2012) evidenció que, cuando los alumnos participaron en diversas actividades de escritura colaborativa, no solo compartieron ideas y trabajaron de forma armónica en pequeños grupos, sino que también desarrollaron gradualmente habilidades lingüísticas y de composición escrita.

Esta base permitió considerar que el lugar del docente es fungir como mediador, al brindar diferentes actividades específicas para trabajar la lectura y la escritura, todo al alcance del educando de quinto grado de primaria en un contexto rural, que den los mejores resultados para seguir aplicándolas conforme a los avances que obtengan en el desarrollo de sus conocimientos, así como aportar a otros docentes de actividades que se lleven a la práctica con otros grupos y otros grados.

Capítulo 2. Revisión de la literatura

En el presente capítulo se abordaron temas que dan sustento a la investigación y profundizar en la lectoescritura, el trabajo colaborativo, los procesos cognitivos para el aprendizaje de los educandos y las aportaciones teóricas de Vygotsky (2021).

La lectoescritura y su importancia

La lectoescritura es una habilidad fundamental que involucra tanto la comprensión lectora como la expresión escrita, y su desarrollo adecuado es crucial para el éxito académico y personal de los educandos en Educación primaria. Según explicaron Chávez, González y Sepúlveda (2022) esta habilidad "se desarrolla con mayor fuerza durante la primera infancia, puesto que los niños a pesar de no tener adquirida por completo la habilidad lectora, demuestran gran interés por ella" (p. 89).

De igual forma, La lectoescritura se refiere a la habilidad de leer y escribir, y se considera una de las competencias fundamentales en el proceso educativo. Abusamra, Cartoceti y Ferreres (2009, p. 194): "La comprensión de textos implica, entonces, un proceso complejo y activo en el que intervienen factores lingüísticos, psicolingüísticos, culturales y factores relacionados con la experiencia personal del sujeto". De igual forma implica la capacidad de comprender y comunicar ideas a través de la lectura y la escritura. Esta habilidad no solo implica decodificar letras y palabras, sino también comprender su significado, aplicar reglas gramaticales y sintácticas, y expresar ideas de manera coherente y efectiva.

Es así como en el grupo investigado se identificaron dificultades al

momento de llevar a cabo la lectura de indicaciones simples para el seguimiento de actividades. De igual forma, al no entender lo que se lee los educandos realizaban su escritura con errores gramaticales y sus ideas las plasmaban con poco o nulo conocimiento de lo que se estaba realizando de forma escrita.

Al hablar de lectura y escritura se obtienen dos variables distintas, considerándolas disciplinas totalmente individuales, al respecto Callejo Uceta (2015) expuso que en las aulas este aprendizaje debía tratarse y trabajarse de manera conjunta. De allí que, la importancia de la lectoescritura radica no solo en el quehacer del educando, sino también en el quehacer docente como señalaron Sánchez (2009, p. 9) “la importancia que tiene el proceso de la lectoescritura en nuestra sociedad hace que los docentes tengan la responsabilidad de continuar actualizándose en nuestra tarea, y así llegar a ser críticos/as, reflexivos/as y competentes en el quehacer pedagógico”.

Sin olvidar que permite a los educandos a acceder a información, comprender conceptos complejos, expresar ideas y emociones, así como participar de manera efectiva en la sociedad. Además, fortalece las habilidades cognitivas, fomenta el pensamiento crítico y promueve el desarrollo del lenguaje y la comunicación. Esto es así porque, durante este periodo, los educandos consolidan su capacidad para decodificar palabras, entender estructuras gramaticales y mejorar la fluidez lectora. Al desarrollar estas habilidades, se potencia su capacidad de procesamiento de información, lo que contribuye directamente a un pensamiento más crítico y analítico. A medida que los educandos avanzan en su capacidad para comprender y expresar ideas por escrito, se fomenta un pensamiento reflexivo y la capacidad para evaluar y

cuestionar la información de manera más sofisticada. También, la lectoescritura en el cuarto grado no solo se limita al ámbito académico, sino que también tiene un impacto significativo en el desarrollo del lenguaje y la comunicación.

La práctica constante de la lectura y la escritura no solo mejora la habilidad técnica, sino que también enriquece el vocabulario y la capacidad de expresión oral de los educandos. La comunicación efectiva es esencial en todas las áreas de la vida, y la lectoescritura en cuarto grado sienta las bases para que los educandos se conviertan en comunicadores hábiles y competentes a medida que avanzan en su educación y más allá.

La competencia en lectoescritura también está estrechamente relacionada con el éxito académico y profesional, ya que proporciona las herramientas necesarias para el aprendizaje continuo y la participación activa en la vida social y laboral. Es así como en el grupo investigado resultó indispensable reconocer la participación de los padres en la formación académica de sus hijos, ya que en su vida familiar no se dio la importancia suficiente a los aprendizajes, a las dificultades que presentan en la escuela y que los conocimientos aprendidos se lleguen a aplicar en la vida diaria.

Niveles en la lectura y la escritura

Los niveles de lectoescritura están presentes en los educandos a lo largo de toda su trayectoria de Educación primaria. Son importantes ya que son aspectos fundamentales que atraviesan toda su trayectoria en el nivel primaria. Reconocer estos niveles es esencial para un docente investigador, ya que permite adaptar estrategias pedagógicas de manera personalizada, para facilitar el desarrollo óptimo de las habilidades lingüísticas de cada educando.

Condemarin (como se citó en Arce Sulca, 2015) definió conceptualmente la lectoescritura como “una modalidad de lenguaje y praxis” (p.12), apoyándose en cuatro dimensiones: motricidad gráfica, velocidad normal de ejecución, velocidad rápida de ejecución y calidad de copia y fluidez.

Ese reconocimiento de los niveles de lectoescritura contribuye a detectar posibles dificultades o necesidades particulares de los educandos, que permita la implementación de intervenciones tempranas y personalizadas. Así, se promueve un ambiente educativo inclusivo que atiende las distintas habilidades y ritmos de aprendizaje presentes en el aula

Los niveles de lectura definidos por Wells (como se citó en Aguilar Ródenas

et al., 2010) corresponden a los siguientes:

Nivel ejecutivo

Nivel funcional

Nivel instrumental

Nivel epistémico (pp. 34-37).

El nivel ejecutivo se entiende como el dominio de la traducción del mensaje del código oral al código escrito y viceversa. Los educandos en este nivel no solo son capaces de comprender textos complejos y expresar ideas con claridad por escrito, sino que también pueden articular sus pensamientos de manera coherente y precisa al hablar. Además, poseen un conocimiento sólido de la gramática y la sintaxis que les permite comunicarse con fluidez y corrección.

Un ejemplo del nivel ejecutivo podría ser cuando el educando desarrolla debates estructurados; cuando analiza textos literarios para actividades de tarea

o en clase o cuando redacta textos como ensayos o resúmenes porque es desafiado a escribir ensayos que presenten un argumento claro y bien fundamentado sobre un tema específico, en el que utiliza evidencia y razonamiento lógico para respaldar sus puntos de vista.

El nivel funcional se refiere a la lengua escrita como un hecho de comunicación interpersonal, cuyo dominio consiste en poder afrontar las necesidades cotidianas de la sociedad tales como leer instrucciones, periódico, etc. Es decir, se utiliza el lenguaje escrito como una herramienta para la comunicación en situaciones cotidianas.

Los educandos en este nivel funcional pueden enfrentar con éxito diversas tareas prácticas que requieren lectura y escritura en la vida diaria, como comprender y seguir instrucciones, leer periódicos y otros textos informativos básicos, y comunicarse de manera efectiva en contextos sociales y laborales simples. Por ejemplo: seguir recetas de cocina, escribir carteles simples y mensajes sencillos.

El nivel instrumental permite buscar y registrar información escrita. Estar en este nivel representa que el niño puede interpretar el enunciado de un problema de matemáticas o estudiar un tema de historia porque puede servirse del lenguaje escrito. Implica la capacidad de utilizar el lenguaje escrito como una herramienta para acceder a la información y adquirir conocimientos en diferentes áreas de estudio.

Los educandos que alcanzan este nivel instrumental son capaces de buscar, comprender y registrar información escrita para diversos propósitos, como el estudio de materias académicas, la resolución de problemas y la

adquisición de conocimientos específicos. Algunos ejemplos podrían ser búsqueda de información en textos de referencia, resolución de problemas matemáticos, desarrollo de manuales de instrucciones.

Y el epistémico refiere al dominio escrito como una manera de pensar y utilizar el lenguaje de una forma creativa y critica. Estructura el lenguaje y ordena el pensamiento. Los educandos que alcanzan este nivel son capaces de utilizar el lenguaje de manera sofisticada y significativa, lo que les permite analizar, evaluar y sintetizar ideas de manera crítica. También son capaces de expresar sus propias ideas de forma creativa y coherente, demostrando un pensamiento reflexivo y ordenado. Algunos ejemplos de ello pueden ser la realización de textos literarios, creación de proyectos creativos de cultura, etc.

Por otro lado, Ferreiro (1979) postuló nivelaciones de lectura que denominó “etapas” en donde categorizó los procesos tanto en la lectura como la escritura en tres etapas: (a) presilábica, (b) silábica y (c) alfabética.

La etapa presilábica es el primer nivel de la lectura el cual “surge cuando se le pide a un niño que interprete el significado de una palabra o un texto escrito, pero no es capaz de dominar la grafía de manera concreta” (p. 8). Por ejemplo, al interpretar diferentes grafías que según el educando significan algo. Es la fase inicial en el proceso de aprendizaje de la lectura en la que los niños comienzan a familiarizarse con el lenguaje escrito, pero aún no han adquirido el conocimiento completo de las relaciones entre los sonidos y las letras. Durante esta etapa, los niños pueden reconocer algunas letras o grafías y pueden asociarlas con palabras habladas, pero no comprenden completamente la correspondencia

entre los sonidos y las letras que forman las sílabas y las palabras. Algunas de las características de esta etapa podrían ser:

- Conocimiento limitado de las letras: Los niños pueden reconocer algunas letras del alfabeto, pero no comprenden cómo se combinan para formar palabras.
- Asociaciones arbitrarias: Los niños pueden hacer asociaciones arbitrarias entre símbolos escritos y objetos o conceptos específicos, basándose en su percepción visual o en experiencias previas.
- Repertorio limitado de palabras escritas: Los niños pueden reconocer algunas palabras comunes por su forma visual y pueden identificarlas en contextos familiares, pero no tienen una comprensión completa de las convenciones de escritura y lectura.
- Limitada conciencia fonológica: Los niños pueden no ser conscientes de los sonidos individuales que componen las palabras y, por lo tanto, no pueden realizar la correspondencia entre los sonidos y las letras de manera precisa.

La etapa silábica se alcanza cuando el niño ha comprendido el aspecto cuantitativo de la lectura; es decir, cuando logra diferenciar principalmente el tamaño de la palabra escrita. Durante esta fase, los niños comienzan a comprender la estructura silábica de las palabras y a reconocer que las palabras están compuestas por unidades más pequeñas, es decir, sílabas. La comprensión de la cantidad de sílabas en una palabra se convierte en un indicador clave en esta etapa, ya que los niños utilizan este conocimiento para

identificar y formar palabras escritas. Los educandos podrían desarrollar algunas de las siguientes características:

- Identificación de silabas: Los niños pueden identificar y contar las sílabas en las palabras, lo que les ayuda a reconocer y comprender la estructura básica de las palabras escritas.
- Intentos de escritura basados en la fonética; Los niños prestan atención al número de sílabas en una palabra y pueden distinguir entre palabras más largas y cortas en función de esta característica.
- Exploración entre sonido y letra: Los niños comienzan a comprender la correspondencia entre ciertos sonidos y letras, lo que les permite comenzar a asociar sonidos específicos con símbolos escritos.

La etapa alfabética se refiere a la fase en la que los niños comienzan a comprender la correspondencia entre los sonidos del habla y los signos gráficos, es decir, las letras. Durante esta etapa, los niños aprenden a relacionar los sonidos fonéticos con las letras específicas y a comprender que estas letras pueden combinarse para formar palabras y en el cual se muestra la conciencia fonema-grafía.

Del mismo modo que sobre la lectura, Ferreiro (1997) categorizó la escritura, como se muestra en las siguientes etapas:

Etapa concreta: Esta etapa ocurre cuando el niño aún no comprende en absoluto el funcionamiento de la escritura ni la forma de las letras, pero quiere empezar a imitar la manera de plasmar textos que ve en sus mayores, Por

ejemplo, si el educando reproduce letras o números que están en un contexto dado; al observar carteles, anuncios, otros materiales visuales.

Etapa presilábica: En esta segunda etapa el niño ha aprendido a reproducir algunas letras, pero todavía no conoce cuál es su significado. Sin embargo, ha comprendido que cada una de estas representa un sonido diferente y tratará de plasmar esto en su escritura. Por ejemplo, cuando el educando considera que hay una cantidad estipulada de caracteres al momento de escribir algo o al saber escribir su nombre.

Etapa silábica: En este nivel el niño seguirá sin conocer exactamente el sonido que representa cada una de las letras, pero tratará de deducirlo utilizando las que conoce para representar sílabas concretas. Por ejemplo, puede creer que la “m” siempre se lee como “me” o como “ma”.

Etapa alfabética: La última etapa se alcanza cuando el niño descubre qué sonido representa cada una de las letras del alfabeto y es capaz de combinarlas de manera adecuada. Por ejemplo, al saber que cada letra representa un valor sonoro, pero faltaría reconocer las reglas ortográficas y silabas trabadas, como lo son: bl, br, dr.

Nivelación de la lectura en educandos de cuarto grado

En un principio los educandos de cuarto grado interpretan la lectura como un proceso mediante el cual se comprende el lenguaje hablado. Es por eso que no diferencian entre algo escrito y una idea en palabras. Esta dificultad puede surgir debido a su etapa de desarrollo y comprensión limitada del proceso de lectura. De allí, la importancia de abordar estas percepciones erróneas y ayudar

a los educandos a comprender que la lectura implica más que simplemente interpretar el lenguaje hablado.

Es por lo anterior que, los sujetos de esta investigación presentaron problemas de lectura relacionados con la fluidez, al omitir palabras o letras, sustituir sonidos al pronunciar una palabra de forma equivocada, y al escribir se expresaron por escrito con frases cortas, omitir o sustituir letras, con errores de ortografía, no utilizaron la separación de sílabas y signos de puntuación para una lectura fluida ni en su escritura convencional.

Es así fundamental en la nivelación de los saberes en la lectoescritura el considerar los ritmos de aprendizaje, la secuencia ordenada de conocimientos que los educandos deben manejar como saberes básicos y lograr resolver las dificultades que les representa mediante estrategias de aprendizaje personalizado y contextualizado que el docente aplique.

Esto resalta la necesidad de estrategias de enseñanza efectivas que fomenten una comprensión profunda del proceso de lectura y que promuevan la diferenciación entre la comunicación oral y escrita.

La información que ofrece el texto interactúa con la voz del narrador y la expectativa del educando. Sobre ello Solé (como se citó por Quincho Mego, 2019) planteó que, “para leer es necesario dominar las habilidades de decodificación y tener un dominio autorregulado de las distintas estrategias que conducen a la comprensión” (p.13). Donde las habilidades de decodificación se entienden como una habilidad especial que ayuda al educando a entender lo que está escrito. Es como si aprendiera a traducir las palabras en el papel a sonidos y significados. Cuando se decodifica, descifra las palabras que se leen.

Ahora bien, el dominio autorregulado significa que tiene el control sobre sus procesos de aprendizaje en el que el educando sabe qué hacer y cómo hacerlo sin que nadie se lo diga. En el contexto de la lectura, significa que se puede usar de diferentes maneras, de entender lo que lee sin que otra persona le diga qué hacer en cada paso.

Y en el aspecto de la conducción a la comprensión significa que ayuda al educando a entender realmente lo que está leyendo. Al dominar la decodificación y tener un control propio sobre cómo entender las cosas que se leen, puede comprender mejor y más profundamente lo que dice el texto.

Sin embargo, para lograr una nivelación efectiva, es esencial identificar las necesidades individuales de cada alumno. Uno de los enfoques clave es la evaluación diagnóstica, que permite determinar el nivel de lectura de cada niño y detectar posibles dificultades. Como señaló Allington (como se cita en Hiebert, 2009, p. 13): "La evaluación diagnóstica proporciona una base sólida para la toma de decisiones informadas sobre la enseñanza de la lectura".

Además de la evaluación diagnóstica, la nivelación de la lectura en cuarto grado requiere una planificación cuidadosa. Los docentes deben diseñar estrategias de enseñanza diferenciada que se adapten a las necesidades individuales de los educandos. Esto implica proporcionar materiales de lectura variados y desafiantes, así como oportunidades para la práctica regular.

En este contexto, los educandos de cuarto grado estarían situados en un nivel de lectura silábica. Al respecto Rodríguez (2021) planteó que “el educando intentará leer la palabra, en ocasiones tratando de seguir las sílabas con su dedo.

Así, aparece por primera vez la intención de interpretar y anticipar el texto escrito en lugar de simplemente inventarse el significado” (p.7).

En conclusión, la atención a los niveles de lectoescritura no solo mejora la calidad del proceso educativo, sino que también fortalece la base de habilidades lingüísticas que son esenciales para el éxito académico y personal a lo largo de la vida de los educandos en la etapa primaria

La lectoescritura en contextos rurales

Las comunidades rurales están presentes en todo el territorio mexicano y en estos contextos se encuentran escuelas primarias con características muy distintivas, ya que muchas de ellas carecen de buena vialidad, acceso a internet, y servicios básicos. Sin embargo, la educación sigue siendo gratuita en dichos contextos lo que permite buena cobertura educativa.

El contexto rural para un docente frente a grupo tiene impacto en su metodología y su forma de desarrollarla en distintas etapas del ciclo escolar. Esto es así, porque en los contextos rurales los desafíos pueden incluir limitaciones de recursos, acceso limitado a tecnología y una posible falta de capacitación y apoyo profesional para los docentes. Esto influye en la metodología utilizada por el docente, en el que se requieren que se adopten enfoques más prácticos y contextualizados que se alineen con las realidades específicas de los educandos y el entorno.

Otro aspecto importante es el limitado acceso a recursos educativos como lo son la escasez de materiales educativos, como libros de texto actualizados, acceso a internet o laboratorios bien equipados, puede limitar las oportunidades de aprendizaje y dificultar la implementación de métodos de enseñanza

interactivos y basados en la tecnología. Por lo tanto, el docente puede tener que depender en gran medida de métodos tradicionales de enseñanza y buscar formas creativas de utilizar los recursos limitados disponibles.

Con respecto a la falta de apoyo y desarrollo profesional, la ausencia de programas de desarrollo profesional y la falta de acceso a oportunidades de capacitación pueden impedir que los docentes adquieran nuevas habilidades pedagógicas y estrategias educativas actualizadas. Esto puede obstaculizar la capacidad del docente para implementar enfoques innovadores y efectivos en el aula, lo que lleva a una enseñanza más convencional y menos adaptada a las necesidades específicas de los educandos rurales.

Los educandos que forman parte de este proceso presentan diversas situaciones de vida personal, como el cuidado de hermanos menores, la colaboración en los gastos del hogar, la falta de insumos básicos y el trabajo junto a sus padres en temporadas de cosecha. Al respecto, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2018) señaló que en los contextos rurales persisten condiciones de desigualdad relacionadas con el acceso limitado a recursos educativos, materiales de lectura y espacios adecuados para el aprendizaje, lo que incide directamente en el desarrollo de habilidades de lectura y escritura de los estudiantes.

Asimismo, el papel del docente resulta fundamental en el contexto de la lectoescritura en zonas rurales, ya que enfrenta retos particulares derivados de la diversidad cultural, social y de los distintos niveles de desempeño de los educandos. Al respecto, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2019) planteó que los docentes que laboran en escuelas rurales deben atender

grupos heterogéneos y contextos de vulnerabilidad, lo que exige el diseño de estrategias pedagógicas flexibles y contextualizadas para favorecer el desarrollo de habilidades básicas como la lectura y la escritura.

Esto implicó que los docentes que trabajan en áreas rurales se enfrentan a obstáculos adicionales en su labor educativa debido a diferencias culturales entre ellos y los educandos, así como a la diversidad de niveles de habilidad presentes en el aula. Estos desafíos pueden surgir debido a la brecha cultural que puede existir entre los docentes y los alumnos, lo que requiere una comprensión profunda y respeto por las tradiciones y valores locales para establecer una conexión significativa con los educandos y sus comunidades. Además, la diversidad de niveles de habilidad implica que los docentes deben adaptar sus métodos de enseñanza y las prácticas pedagógicas considerando la heterogeneidad del grupo, con contenidos relevantes, significativos y variados para atender a una amplia gama de necesidades de aprendizaje y asegurarse de que todos los educandos tengan la oportunidad de progresar en su educación de manera significativa y equitativa.

Estos desafíos pueden presentar obstáculos significativos para la implementación efectiva de programas educativos en áreas rurales, y los docentes deben estar preparados para abordar estas diferencias culturales y niveles de habilidad con enfoques pedagógicos sensibles y adaptativos que promuevan un ambiente de aprendizaje inclusivo y enriquecedor para todos los educandos. Esto podría requerir un enfoque más personalizado y centrado en el educando, así como una mayor colaboración con la comunidad local para

comprender y abordar las necesidades educativas específicas de los educandos en el contexto rural.

Adaptar las estrategias didácticas para abordar estas variabilidades es esencial; el desarrollo o implementación de esas mismas estrategias que consideren las singularidades y las experiencias de los educandos puede ser beneficiosa en contextos rurales, ya que fomenta un aprendizaje más personalizado y relevante para las realidades locales. Donde las diferencias individuales hacen referencia a cada educando que tiene sus propias características, estilos de aprendizaje y antecedentes únicos, lo que requiere una respuesta educativa personalizada y diferenciada. Al considerar estas diferencias específicas y experiencias de los educandos al desarrollar e implementar estrategias didácticas, los docentes pueden crear un entorno de aprendizaje que sea más relevante y significativo para las realidades locales de los educandos rurales.

Al reconocer y abordar las diferencias individuales, los docentes pueden ajustar sus métodos de enseñanza para satisfacer las necesidades específicas de cada educando, lo que puede fomentar una mayor participación, comprensión y logro académico. Esto implica la incorporación de enfoques pedagógicos flexibles y adaptativos que permitan a los educandos aprender a su propio ritmo y de acuerdo con sus capacidades y estilos de aprendizaje preferidos.

En última instancia, comprender y abordar los factores específicos que influyen en la lectoescritura en contextos rurales como las características físicas, ambientales, sociales, familiares, sus roles, su religión, entro otros, es fundamental para garantizar que todos los educandos tengan acceso equitativo

a una educación de calidad en estas áreas. De igual forma brindar infraestructura adecuada; recursos educativos inclusivos, acceso a tecnología, participaciones extracurriculares y participar de manera comunitaria.

Estas adaptaciones pedagógicas consideran las diferencias individuales de cada educando puesto que son sensibles a las características específicas de la comunidad y los recursos disponibles. Esto implica una combinación de flexibilidad en la enseñanza, el aprovechamiento de recursos locales, la participación de la comunidad y el apoyo emocional.

Ahora bien, al momento de adaptar dichas estrategias pedagógicas se propone en los planes y programas de la Nueva Escuela Mexicana el basar el aprendizaje por proyectos y que estos ayuden a tener una perspectiva diferente de las problemáticas en su contexto; estos proyectos pueden abarcar una variedad de áreas, como la mejora de la infraestructura local, la promoción de la sostenibilidad ambiental, la creación de programas de concientización comunitaria o el desarrollo de soluciones innovadoras para desafíos específicos que enfrenta la comunidad.

Al basar el aprendizaje en proyectos, los educandos no solo adquieren conocimientos y habilidades relevantes para la resolución de problemas en un futuro del mundo real, sino que también desarrollan competencias clave, como el trabajo en equipo, la resolución de problemas, el pensamiento crítico y la creatividad. Además, esta metodología promueve un sentido de responsabilidad social y empodera a los educandos al demostrarles que tienen la capacidad de influir positivamente en su entorno y abordar cuestiones importantes en su comunidad. fomentar el aprendizaje colaborativo al desarrollar un ambiente de

aprendizaje enriquecedor donde cada educando tiene una idea única para crear un entorno de aprendizaje más relevante, significativo y efectivo para los educandos, lo que a su vez promueve un mayor compromiso, motivación y su impacto en su educación.

Trabajo colaborativo y su influencia en el aprendizaje

En el contexto educativo actual, el trabajo colaborativo llega a ser una estrategia efectiva para promover el desarrollo de la lectoescritura en educandos de cuarto grado de primaria. Al fomentar la interacción y el intercambio de ideas colaborativamente ofrece numerosos beneficios que impulsan el dominio de la lectoescritura, como el fortalecimiento de habilidades comunicativas, la construcción conjunta de conocimientos y el fomento de la autonomía y la responsabilidad en el aprendizaje. La interacción constante y el diálogo cooperativo que se promueven en el trabajo colaborativo generan una sinergia que contribuye al fortalecimiento de las habilidades comunicativas (Callejo Uceta, 2015).

En su proceso de aprendizaje, los alumnos no solo adquieren destrezas en la lectura y escritura, sino que también desarrollan una mayor capacidad para expresar sus pensamientos de manera clara y efectiva, lo que resulta esencial en ese proceso de manera activa. Como planteó Piaget (1978) construyen su conocimiento a través de una constante comprensión de lo que le provee su entorno en la interacción con otros, su cuestionamiento y aplicación de lo aprendido.

En este sentido, “el trabajo colaborativo puede potenciar el desarrollo de la lectoescritura en educandos de quinto grado, siendo primordial el desarrollo de

esta habilidad cooperativa entre los educandos porque se educan en valores de respeto, solidaridad, etcétera” (Callejo Uceta, 2015, p.23).

Otro aspecto relevante es que el trabajo colaborativo en cuarto grado fomenta la autonomía y la responsabilidad en el aprendizaje. Los educandos son incentivados a asumir roles específicos, a colaborar en la planificación y ejecución de tareas, y a evaluar el trabajo conjunto. Esta experiencia no solo contribuye al crecimiento académico, sino que también sienta las bases para el desarrollo de habilidades sociales y emocionales esenciales. Habilidades que, como señaló Vygotsky (1979) son producidas en la interacción social, a través de la comunicación, el lenguaje y la colaboración entre pares los cuales no solo le ayudan a construir conocimientos, sino que también apoyan su desarrollo emocional.

Estrategias que fomentan el trabajo colaborativo

Llevar a cabo una lectoescritura colaborativa eficaz requiere la implementación de estrategia pedagógicas sólidas que fomenten la participación y la construcción conjunta del conocimiento. Esas estrategias, pedagógicas y sólidas, “se centran en métodos de instrucción efectivos, como el aprendizaje activo, la diferenciación del currículo, el uso de herramientas y tecnologías educativas adecuadas, la retroalimentación constructiva y la evaluación formativa” (Mejía Jiménez y Manjarrés, 2011, p. 23). De este modo, las estrategias están diseñadas para fomentar un ambiente de aprendizaje estimulante y participativo que se adapte a las diversas necesidades de los alumnos y así promover así su desarrollo integral.

Y, por otro lado, una estrategia sólida se refiere a “un enfoque estructurado y bien planificado para alcanzar metas y objetivos específicos en el ámbito educativo” (Mejía Jiménez y Manjarrés, 2011, p. 30) que implican una planificación cuidadosa y detallada que considera los recursos disponibles, el tiempo, las capacidades del personal docente y las necesidades de los alumnos.

Las estrategias sólidas buscan establecer un marco claro y coherente para la implementación de programas educativos, que aborden de manera efectiva los desafíos y obstáculos que puedan surgir. Además, incluyen la evaluación continua de su efectividad y la capacidad de adaptarse según las circunstancias cambiantes para lograr resultados educativos óptimos, como a continuación se consideran algunos ejemplos de estrategias sólidas:

- Creación o recreación de textos cortos o largos
- Lectura de textos cortos o largos de manera individual o cooperativa
- Creación de bibliotecas áulicas
- Creación de textos publicitarios o académicos
- Creación y publicación de revistas expositivas…

Al respecto, Vygotsky (1979) destacó la importancia de la zona de desarrollo próximo, entendida como la distancia entre lo que el alumno puede realizar de manera independiente y lo que logra con la ayuda de otros más competentes. Desde esta perspectiva, el aprendizaje se potencia cuando ellos participan en actividades colaborativas que se sitúan ligeramente por encima de su nivel actual de desempeño, lo cual favorece el progreso y la adquisición de nuevas habilidades.

Esto se relaciona directamente con el trabajo colaborativo para favorecer la lectoescritura, ya que Vygotsky (1979) enfatizó el papel fundamental del entorno social y cultural en el desarrollo cognitivo de los niños. Afirmó, además, que el aprendizaje se produce a través de la interacción social y la colaboración con otros, lo que sustenta el uso de estrategias colaborativas en la educación primaria.

De allí que, las estrategias de trabajo colaborativo en el contexto de la lectoescritura permiten que los alumnos participen activamente en discusiones, actividades y proyectos en grupos. Esto les brinda la oportunidad de interactuar con sus pares y de co-construir conocimiento a través de la colaboración. Al trabajar juntos pueden compartir ideas, resolver problemas de forma conjunta y apoyarse mutuamente en el proceso de adquirir habilidades de lectura y escritura. Estas interacciones colaborativas promueven el desarrollo del lenguaje, la comprensión de textos y la expresión escrita, al tiempo que fomentan un ambiente de aprendizaje en el que pueden beneficiarse de las experiencias y conocimientos de sus compañeros.

Sin olvidar que el desarrollo de estrategias pedagógicas por parte del docente, van encaminadas a adoptar un clima de apego y de colaboración entre los alumnos, también son de suma importancia, ya que, en este nivel, están en un punto clave de su educación donde comienzan a formar una comprensión más profunda de los conceptos académicos, pero también necesitan aprender a trabajar de manera efectiva con sus compañeros. Asignar proyectos grupales específicos para el currículo de cuarto grado puede ser una estrategia valiosa. Por ejemplo, podrían trabajar en equipos para investigar y presentar información

sobre un tema particular, como los ecosistemas o la historia local. Este enfoque no solo refuerza el contenido académico, sino que también les enseña a colaborar y aprovechar las fortalezas individuales de cada miembro del grupo.

Otra estrategia efectiva para fomentar el trabajo colaborativo en cuarto grado es la implementación de actividades de aprendizaje cooperativo. Esto implica asignar roles y responsabilidades específicas a cada educando dentro del grupo, como "investigador principal" o "presentador". De esta manera, se asegura que todos contribuyan de manera significativa y se promueve la interdependencia positiva. Además, el uso de herramientas sencillas, como pizarras colaborativas o actividades que involucren el juego en equipo, puede hacer que la colaboración sea divertida y efectiva para los educandos de cuarto grado.

En conclusión, se puede cultivar un ambiente educativo que no solo fortalezca el aprendizaje académico, sino que también desarrolle habilidades sociales esenciales para la vida cotidiana y futuras etapas educativas. En ese proceso se desarrolla la interdependencia, que se busca sea positiva. Interdependencia que se manifiesta cuando el alumno posee un conocimiento que le permite desarrollar una tarea que le encomienda el docente para el quehacer diario en el salón de clase.

Por ello, es importante ya que sin ese conocimiento no se podrá avanzar en los contenidos ni en sus desarrollos. Para expresar lo anterior, Collazos, Guerrero y Vergara (2001) explicaron que: “Una interdependencia positiva es obtenida debido a que cada alumno tiene diferente información que se necesita para completar la tarea” (p. 7).

La interdependencia positiva enfatiza la idea de que los miembros de un grupo tienen un objetivo común y que el éxito individual está vinculado al éxito del grupo en su conjunto. Cuadrado, Pérez-Batlle y Valero (2014) lo refirieron como “la noción de que los logros de cada individuo se ven favorecidos por el progreso y el éxito de los demás” (p.5) en el que se promueva así una mentalidad de colaboración y apoyo mutuo en lugar de competencia. Esto implica que los alumnos reconocen que su propio desempeño está directamente relacionado con el desempeño de sus compañeros, lo que fomenta una motivación compartida para alcanzar metas y objetivos comunes.

La interdependencia positiva suele fomentar una atmósfera de trabajo en equipo, confianza y responsabilidad colectiva en el aula, es por esto que, cuando trabajan juntos de manera efectiva, se benefician unos a otros, al compartir ideas, estrategias y conocimientos. Por ejemplo, al crear una revista y exponerla, se inclinan por aprender uno del otro y apoyarse de manera colaborativa en la creación de la revista; también, aprenden palabras nuevas y se amplía su vocabulario de conceptos nuevos.

Esto fomenta un ambiente de aprendizaje en el que cada uno de ellos se siente motivado y responsable de su propio progreso al observar que sus trabajos son expuestos en el aula o compartiéndolos con sus demás compañeros de grado, y el promover así un desarrollo más sólido de las habilidades de lectura, como lo es mejor y mayor fluidez al leer textos cortos y largos, así como ampliación de su vocabulario y escritura para la creación de textos mucho más complejos y plasmar ideas de manera óptima en el aula.

Ferreiro y Espino (como se citó en Ortiz Navarrete y Salazar Betancourt, 2022) precisaron que “cooperar es una experiencia vital compartida que permite trabajar en comunidad para maximizar el aprendizaje colaborativo e individual” (p. 9). Esto es primordial si lo que se busca es un apego colaborativo en los educandos.

Los roles en el trabajo colaborativo

En el contexto del trabajo colaborativo en el aula, la dinámica entre el docente y los alumnos juega un papel fundamental en la creación de un entorno educativo efectivo y enriquecedor. Los roles desempeñados por el docente y los alumnos son piezas clave para el éxito de esta metodología.

El docente no solo actúa como facilitador y guía, sino también como modelo a seguir, proporcionando dirección y apoyo para que los alumnos desarrollen habilidades de colaboración. Por otro lado, los alumnos, al asumir roles activos y participativos, contribuyen al proceso de aprendizaje colectivo, fortaleciendo no solo su comprensión de los conceptos académicos, sino también sus habilidades sociales y emocionales. Explorar estos roles en el trabajo colaborativo ofrece una visión valiosa sobre cómo la interacción entre el docente y los alumnos puede potenciar el desarrollo integral en el aula**.**

Rol del docente.

El docente frente a grupo se desenvuelve como mediador, es por eso qué la mediación pedagógica se configura como un proceso en el que el docente asume la responsabilidad de dirigir una tarea, establecer un entorno propicio para el aprendizaje, así como proporcionar los recursos adecuados para que el educando pueda aplicar sus conocimientos, competencias, actitudes y valores. Y

como colaborador, ya que provee de estos conocimientos y los comparte a sus alumnos que propicie aprendizajes, así también, al enriquecer actitudes y valores para con los alumnos justificados por su ejemplo.

La mediación del docente se convierte así en un elemento clave para optimizar el aprendizaje colaborativo, permitiendo a los alumnos explorar, comprender y aplicar conceptos académicos de manera conjunta.

Un docente es mediador cuando, según Barrow (como se citó en Collazos, Guerrero y Vergara, 2001) afirmó que:

> la habilidad del docente al usar las habilidades de enseñanza facilitadoras durante el proceso de aprendizaje de pequeños grupos es el determinante más importante en la calidad y éxito de cualquier método educativo ayudando a: (a) desarrollar el pensamiento de los alumnos o habilidades de razonamiento (resolución de problemas, metacognición, pensamiento crítico) cuando aprenden y (b) ayudarlos a llegar a ser más independientes, aprendices auto-dirigidos (aprender a aprender, administración del aprendizaje). El docente, en su rol de facilitador y guía, modela habilidades de colaboración, dirige el proceso y brinda el apoyo necesario para que los alumnos desarrollen sus capacidades de trabajo en equipo (p.6).

De igual forma, Castro, Peley y Morillo (2006) señalaron que

> un docente que enriquece actitudes y valores es aquel que como deseo mejorar el proceso de enseñanza y de aprendizaje, debe estimular el pensamiento creativo y crítico del educando, preparándolo para que

prevalezca la comprensión de la enseñanza como una forma de actuación del sistema social (p. 583).

El rol del docente consiste en orientar porque actúa como un faro que ilumina el camino del aprendizaje, ayudando a los alumnos a comprender metas y objetivos. Un ejemplo de este rol es cuando el docente establece expectativas claras y define los objetivos del proyecto colaborativo, orientando a los alumnos sobre cómo abordar las tareas asignadas. Además, puede ofrecer sugerencias sobre estrategias efectivas, brindando apoyo para que los alumnos encuentren soluciones a los desafíos que puedan surgir durante el trabajo conjunto porque "se debe planear los objetivos académicos, definiendo claramente las unidades temáticas y los conocimientos mínimos que deben ser adquiridos durante el proceso de enseñanza en cada una de ellas" (Collazos, Guerrero y Vergara 2001. p. 3).

En ese proceso el docente actúa como motivador porque se centra en inspirar y estimular el interés intrínseco de los alumnos en el aprendizaje. Utiliza estrategias para fomentar la participación activa y el entusiasmo. Por ejemplo, puede introducir el proyecto colaborativo con una actividad emocionante o relacionar el contenido con experiencias de la vida real para aumentar la motivación. Además, el docente motivador reconoce y celebra los logros de los alumnos, proporcionando retroalimentación positiva que refuerza la autoestima y el deseo de aprender y colaborar en la resolución de una tarea específica.

El docente colaborador fomenta el intercambio de ideas, estimula el pensamiento crítico y promueve la cooperación entre los alumnos. Además, "adapta su enfoque pedagógico a las necesidades individuales de los educandos,

propiciando un ambiente inclusivo y motivador" (Ruay Garcés, 2010, p. 7). Al trabajar como colaborador, el docente no solo comparte información, sino que también guía, apoya y nutre el desarrollo integral de los alumnos, contribuyendo así al proceso educativo de manera activa y enriquecedora.

Su función se concibe como la de un facilitador, ya que crea un ambiente propicio para el aprendizaje autónomo y la construcción del conocimiento. En este sentido, Díaz Barriga y Hernández (2010) señalaron que el docente debe orientar, acompañar y ofrecer apoyos oportunos que permitan a los alumnos participar activamente en su proceso de aprendizaje, lo que favorecerá la reflexión, la toma de decisiones y el desarrollo del pensamiento crítico. Desde este enfoque, el docente no solo proporciona recursos didácticos, sino que también genera condiciones emocionales, físicas y cognitivas que fortalecen la autonomía del alumnado y favorecen la adquisición de aprendizajes significativos dentro y fuera del aula.

El docente al intervenir en la construcción del conocimiento por parte del alumno identifica si lo desarrollan de manera equivoca o puede percatarse de la falta de atención de alguno de ellos y puede actuar con el fin de ofrecer respaldo y asistencia con estrategias dinámicas en el momento oportuno.

Además, el docente como interventor puede detectar y abordar posibles obstáculos para el aprendizaje, ajustando su enfoque pedagógico y empleando estrategias diferenciadas. Esta intervención no solo se centra en corregir problemas, sino también en "promover un ambiente inclusivo y equitativo que asegure que todos los alumnos tengan acceso a oportunidades de aprendizaje significativas" (Ruay Garcés, 2010, p.6).

Esa intervención se produce en el contexto de mediación en el aula. Al respecto Gómez et al. (2005) explicaron que la mediación en el proceso de instrucción está conformada por los planes y las acciones que el docente desarrolla durante este proceso. Si el alumno necesita una ayuda, el docente se la ofrece, si el alumno no tiene claro el concepto, el docente se lo define.

Es por eso, que la mediación docente es primordial si se requieren alcanzar las metas propuestas. Buscar el desarrollo integral del educando colabora con él desde que se dictan las instrucciones para realizar una actividad. Realiza ese acompañamiento en todo momento para adquirir un aprendizaje significativo.

Rol del educando.

Los alumnos deben desempeñar un papel activo en su propio proceso de aprendizaje. Esto implica estar motivados para aprender, hacer preguntas, participar en actividades y buscar información de manera independiente.

Cuando el educando engloba las características para ser un aprendiz activo y comprometido, su papel en el aula se transforma en un motor impulsor del proceso educativo. Al internalizar la responsabilidad de su propio aprendizaje, el educando “no solo se convierte en receptor de información, sino en un participante activo en la construcción de conocimiento” (Torsa, Salvador y Álvarez, 2016).

Un alumno activo se involucra en el proceso de aprendizaje y busca comprender y aplicar lo que se aprende. Al respecto, Piaget (1978) señaló que el alumno es un sujeto activo que construye su conocimiento a partir de la

interacción con el entorno, lo que implica un proceso constante de comprensión, cuestionamiento y aplicación de lo aprendido.

En este contexto, su participación activa no solo fortalece su proceso de aprendizaje, sino que también fomenta el desarrollo de habilidades críticas y reflexivas que serán fundamentales a lo largo de su vida académica y personal. Este enfoque reconoce al alumno como un sujeto central en su formación, capaz de construir conocimiento de manera significativa al interactuar con su entorno y aplicar lo aprendido a situaciones reales. Por lo tanto, promover esta actitud activa y comprometida en los alumnos de cuarto grado no solo responde a una necesidad educativa, sino que también se alinea con los principios fundamentales de un aprendizaje integral y transformador.

Capítulo 3. Metodología

En este capítulo se aborda el enfoque de estudio que orientó la investigación, así como la estrategia de investigación. Después se describen los sujetos participantes, las técnicas e instrumentos que se utilizaron para recabar los datos, que dieron lugar a este proyecto. Finalmente se explica el procedimiento metodológico, el análisis de la información y los aspectos éticos.

Enfoque del estudio

La naturaleza de esta investigación converge en la diversidad en donde el docente realiza su trabajo. Se optó por la investigación cualitativa porque su enfoque es cambiante; es diversificada. Como lo establecieron Denzin y Lincoln (1995, p. 23)

> es multimetódica en el enfoque interpretativo, naturalista hacia su objeto de estudio" es ese punto de vista del docente donde se intervendrá para que el mismo investigador le dé su punto de vista descriptivo conforme vaya experimentando con el contexto dado.

De igual forma Taylor y Bogdan (1984) consideraron que en este tipo de investigación cualitativa "el investigador trata de proporcionar una imagen 'fiel a la vida' de lo que la gente dice y del modo en que actúa; se deja que las palabras y acciones de las personas hablen por sí mismas (p. 153). Este enfoque se caracteriza porque los investigadores capturan directamente la experiencia vivida. Como lo planteó Geertz (1992) el texto etnográfico es una construcción interpretativa del investigador, en la que se articulan la experiencia, el contexto y el significado social.

Al docente le compete dar, desde su propia experiencia y siendo sensible,

a los señalamientos que observó. Sean buenos o malos. Desde su subjetividad las experiencias vividas o desarrolladas y resultados obtenidos fueron cruciales para el desarrollo de la investigación.

Estrategia de investigación

En esta investigación se utilizó dentro del enfoque cualitativo el estudio de caso, que es una técnica de investigación a través de la cual se conoce la historia y sucesos de una persona, de un lugar o una situación para entenderla mejor (Creswell, 2009). En el caso de esta investigación se brindaron las características principales observadas por el docente para con los alumnos y los resultados obtenidos sobre los avances en el desarrollo de la lectoescritura en los alumnos de cuarto grado para generar buenos hábitos emocionales y de compañerismo que favorezca al trabajo colaborativo.

El objetivo de este estudio de caso fue el investigar detalladamente la situación conforme la problemática de la lectoescritura en cuarto grado para darles solución de manera participativa y observando los resultados obtenidos. Se buscó comprender en profundidad el contexto específico y se obtuvo información detallada sobre como los alumnos formaron vínculos con compañeros de clase, lo que permitió que de forma individual impactara en el desarrollo de su lectoescritura.

Respecto al estudio de caso, Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2014) señalaron que “es una estrategia de investigación que busca en profundidad un objeto de estudio dentro del contexto real, especialmente cuando los límites entre el objeto y el contexto no están claramente definidos” (p.34). En otras palabras, el propósito principal de este

estudio de caso fue, favorecer en los alumnos la lectoescritura en el grupo de cuarto grado de educación primaria a partir del trabajo colaborativo que favoreció la lectura y escritura de textos en el proceso de aprendizaje que enriquecieron la interacción con oportunidades de reflexión, el desarrollo de habilidades sociales y cognitivas con diversas actividades

Sujetos participantes

Los sujetos participantes en la presente investigación son los ocho alumnos de cuarto grado de primaria con edades entre 9 y 10 años quienes son los que presentaron problema en la lectoescritura, tanto en su fluidez, velocidad, redacción y ortografía. Están en una etapa de su vida donde van a concluir su educación primaria y deben tener las habilidades necesarias para enfrentar los retos académicos y sociales que les esperan en la educación secundaria y más allá.

Por ello se consideró crucial que adquieran una competencia sólida en lectoescritura para poder comprender adecuadamente textos más complejos, expresar sus ideas de manera clara y coherente, así como comunicarse efectivamente en diversos contextos. Estas habilidades les permitirán no solo tener éxito en sus estudios futuros, sino también desenvolverse con confianza en situaciones cotidianas y ser capaces de participar de manera activa en la sociedad. Además, al fortalecer sus habilidades de lectura y escritura, se fomenta su capacidad de análisis crítico, creatividad y pensamiento independiente, elementos esenciales para su desarrollo integral como individuos y ciudadanos responsables.

El docente investigador tuvo una participación fundamental para analizar

su práctica docente en la mejora de las habilidades lectoras y de escritura de los alumnos, del cual fue un elemento fundamental en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Entre las características más destacadas de este docente investigador se encuentra su capacidad para identificar las necesidades individuales de cada educando, adaptando sus enfoques pedagógicos según las características y estilos de aprendizaje específicos de cada alumno. Además, su habilidad para generar un ambiente inclusivo y de apoyo promovió la participación de los alumnos en su propio proceso de aprendizaje. Otra característica distintiva de este docente fue su habilidad para integrar la investigación educativa en su práctica docente. Mediante la revisión crítica de la literatura y la experimentación con diferentes enfoques metodológicos, pudo enriquecer su enseñanza y ofrecer a sus alumnos experiencias de aprendizaje más significativas y relevantes.

Técnicas e instrumentos de investigación

En el ámbito educativo, las técnicas e instrumentos de investigación desempeñan un papel crucial para comprender y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Ello también es importante en el desarrollo de la investigación educativa en donde las técnicas cualitativas, como las entrevistas y grupos focales, permiten explorar las percepciones y experiencias de docentes y alumnos, en el que se revelan las necesidades y desafíos.

La elección adecuada de técnicas e instrumentos depende de los objetivos de la investigación, lo que permite asegurar un enfoque integral que enriquecerá la toma de decisiones. Para recopilar datos de campo, el investigador utiliza diversas técnicas e instrumentos además de los procedimientos que se requieren

durante una investigación. Como señalaron Taylor y Bogdan (1984, p. 153 y 154):

> En todos los estudios los investigadores presentan y ordenan los datos de acuerdo con lo que ellos piensan que es importante. Además, al realizar sus estudios los investigadores toman decisiones sobre lo que deben observar, preguntar y registrar, decisiones que determinan lo que pueden describir y el modo en que lo describen.

En el presente estudio las técnicas de investigación, que se emplearon fueron la encuesta y la observación, los cuales proporcionaron estructura y objetividad en la recopilación de datos. Tanto la técnica de observación como la de encuesta, se emplearon para indagar con libertad aquellos aspectos que causaron impacto e interés y se emplearon para abordar de manera integral el fenómeno de estudio.

Técnica de observación.

Para Creswell (2009) las “observaciones cualitativas son todas aquellas en las cuales el investigador toma notas de campo en relación con el comportamiento y actividades de los individuos en el lugar de la investigación” (p.204). En ese sentido, ayudan a identificar los avances de la investigación, las dificultades que se presentan y las pautas para intervenir en el mejoramiento de la realidad.

Al utilizar esta técnica, el investigador interviene en la observación de forma directa, todo esto de manera participativa dentro del salón de clase en el grupo que se estudió. Está técnica se usó como apoyo para observar el desarrollo de la lectura y escritura al momento de realizar las actividades planeadas durante el proceso. Esto permitió recopilar, tomar notas y apuntes de los momentos más

relevantes que ayudaron a centrar la atención en el problema. Permitió una inmersión directa en el contexto de investigación, lo que facilitó la captura de datos *in situ* y en tiempo real.

La técnica de observación se caracteriza por ser participante y la cual se abordó en esta investigación, con los instrumentos: (a) registro de observación videograbado, (c) rúbrica y (d) diario de campo. Respecto a lo anterior Ramos (2008) expuso que: “Este tipo de investigación se realiza especialmente cuando el tema elegido ha sido poco explorado y reconocido, y cuando aún, sobre él es difícil formular hipótesis precisas o de ciertas generalidad” (p.2). Estas técnicas combinadas brindaron un enfoque riguroso y completo que permitió profundizar en la comprensión del tema investigado.

Registro de observación videograbado.

Se empleó el registro de observación videograbado porque según Campos y Martínez 2012 “representa una de las formas más sistematizadas y lógicas para el registro visual y verificable de lo que se pretende conocer.” (p.47). Es por lo que, con el registro de observación videograbado se buscó obtener información valiosa sobre el desarrollo y la eficacia de las estrategias de enseñanza colaborativa. Se empleó el registro de observación con la grabación de clases.

Permitió identificar y registrar con precisión las dinámicas clave de la metodología de trabajo colaborativo empleada en el aula. A través de la grabación de la clase, se logró capturar no solo las interacciones entre los alumnos durante las actividades, sino también los momentos de mayor sinergia y colaboración, no solo permitió documentar las acciones externas, sino también ahondar en las percepciones y actitudes de los alumnos hacia las actividades

colaborativas. Esto incluyó desde la distribución de tareas y la manera en que los alumnos se apoyaron mutuamente en la resolución de problemas.

Además, ayudó a identificar las reacciones y respuestas emocionales de los alumnos ante los desafíos planteados, lo cual proporcionó información de cómo el trabajo colaborativo impactó en su aprendizaje y desarrollo para favorecer la lectoescritura; desde las expresiones faciales hasta los comentarios compartidos durante el trabajo en equipo. Asimismo, el análisis detallado de las interacciones sociales proporcionó datos sobre la construcción de relaciones entre pares y el fomento de un ambiente de aprendizaje inclusivo. En conjunto, el registro de observación videograbado fungió como una herramienta indispensable para evaluar y mejorar la implementación del trabajo colaborativo, para potenciar el proceso educativo y su impacto en la lectura y escritura.

Se buscó con su uso, adentrarse en los detalles más sutiles de las interacciones entre los alumnos, para identificar patrones de comunicación, niveles de participación y el grado de compromiso con las actividades propuestas que favoreció la ayuda mutua en las dificultades presentadas al momento de leer y escribir. Asimismo, el análisis detallado de las reacciones emocionales y las actitudes de los alumnos proporcionó una ventana hacia el impacto psicológico y social de trabajar en equipo en el proceso de aprendizaje.

Así, sirvió para documentar los momentos destacados, para considerarlos como base para atender áreas de mejora y perfeccionamiento de las dinámicas colaborativas en el aula, que enriquecieron así la experiencia educativa de los alumnos, como lo plantearon Flórez y Giménez (1996 como se cita en Gómez y Nery, 2019), el registro de observación permite obtener “referencia al relato de

momentos significativos en la historia social general, con un fin específico de análisis" (p.89). Esto es, contar con elementos sobre el trabajo de los alumnos y el ambiente de clase.

Se empleó el registro de observación con la grabación de clases y la observación ayudó a entender cómo trabajan juntos los alumnos. Lo que arrojó pistas sobre lo que les motiva y cómo se ayudan unos a otros. Esto mostró que no solo se trata de enseñar, sino de crear un ambiente donde puedan crecer juntos y aprender, no solo de los libros, sino también el uno del otro. Esta experiencia animó a seguir su aplicación para que cada educando se sintiera valorado y pudiera aprender no solo el contenido de sus materias, sino también a trabajar en equipo, cuya habilidad será clave para su futuro.

Rúbrica.

La rúbrica se incorporó como un instrumento de evaluación estructurado y objetivo, que proporcionó criterios claros para la medición y comparación de variables clave. Como lo expresaron Faijo, et al. (2023) este instrumento "permite un desarrollo de elementos para un grado mayor de análisis y mejora" (p.3). Es por eso que se consideró una herramienta invaluable para el análisis y la mejora continua, ya que proporciona criterios claros y detallados que permiten una evaluación más profunda y significativa de diversos aspectos, desde habilidades específicas hasta el proceso general de aprendizaje del docente. Su estructura facilita la identificación de áreas de fortaleza y debilidad, al brindar a los evaluadores y a los alumnos una guía precisa para el crecimiento académico y la excelencia.

Tobón (2017) estableció dos tipos de rúbricas: las analíticas y las

sintéticas, y definió a la primera como “el instrumento que se centra en evaluar cada uno de los indicadores de una evidencia mediante niveles de dominio y descriptores” (p.36). La segunda la definió como “el instrumento que valora una evidencia de manera general o global, sin analizar cada indicador por separado” (p.36).

La rúbrica empleada correspondió a los Estándares de desempeño docente en el aula (Secretaría de Educación Pública, 2010), instrumento que permitió analizar de manera sistemática la práctica docente, la acción educativa y los comportamientos del profesor con el propósito de fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en el aula.

La aplicación de este instrumento no solo benefició a los alumnos al clarificar las expectativas de aprendizaje y evaluar el nivel de logro alcanzado en cada una de las clases, sino que también favoreció la labor docente, al proporcionar elementos para ofrecer retroalimentación efectiva y orientación personalizada, promoviendo así un aprendizaje más profundo y significativo.

Diario de campo.

El diario de campo es una herramienta valiosa en el ámbito de la investigación educativa, particularmente en el contexto de la educación primaria. Este instrumento permite a los investigadores registrar observaciones, reflexiones y experiencias en tiempo real durante el desarrollo de actividades educativas en el aula. Como bien lo expresó Martínez (2007, p. 75) “se debe tener claridad acerca de si se va a aplicar una observación exploratoria, descriptiva o selectiva”.

En el contexto de la educación primaria, el diario de campo se convierte

en una ventana a la dinámica del salón de clases, ya que ofrece *insights* profundos sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, las interacciones entre alumnos y docentes, así como el ambiente educativo en general. Este documento explora la importancia del diario de campo como herramienta de investigación en educación primaria, destacando su utilidad para capturar datos cualitativos, comprender el contexto educativo y generar conocimiento que pueda informar prácticas pedagógicas efectivas.

El diario de campo se convirtió en un espacio reflexivo y descriptivo donde que permitió registrar impresiones, reflexiones y percepciones personales a lo largo del proceso de investigación, con lo que enriqueció la comprensión del fenómeno estudiado desde múltiples perspectivas.

Técnica de encuesta.

Otra técnica utilizada fue la encuesta conceptualizada por Buendía, Colas y Hernández (1998) como “el método de investigación capaz de dar respuestas a problemas tanto en términos descriptivos como de relación de variables, tras la recogida de información sistemática, según un diseño previamente establecido que asegure el rigor de la información obtenida” (p.120). Esta técnica se utilizó para conocer datos específicos de los sujetos de estudio. Permitió trabajar de forma sistemática la recopilación, organización y análisis del tema, además del aspecto metodológico para abordar de manera integral el fenómeno de estudio.

Se empleó como instrumento el cuestionario, que es un conjunto de preguntas diseñadas para generar los datos necesarios que permitan alcanzar los objetivos propuestos del proyecto de investigación. Es el instrumento de recogida de datos más utilizado en la técnica de la encuesta. Con el que se

pretende "conocer lo que hacen, opinan o piensan los encuestados mediante preguntas realizadas por escrito y que puedan ser respondidas sin la presencia del encuestador" (Buendía, Colas y Hernández, 1998, p.124). Se elaboró un cuestionario con preguntas abiertas, claras y sencillas, con un lenguaje apropiado y preciso.

Procedimiento metodológico

En este apartado, se describe el procedimiento metodológico que fue fundamental para explicar o detallar acciones que se desarrollaron. Se llevó a cabo en dos fases: (a) diagnóstica e (b) intervención. Cada una de ellas se describen a continuación:

Procedimiento de la fase diagnóstica.

Esta primera fase se llevó a cabo la valoración del instrumento con ejercicios diagnósticos del SisAT (Secretaría de Educación Pública, 2017) denominados Estándares de Desempeño en el Aula aplicado para identificar la problemática, que se presentaba en los alumnos de cuarto grado de educación primaria a partir de la observación de clase (ver Apéndice A). Se analizó a partir de los referentes de planeación, gestión de ambiente de clase, gestión curricular, gestión didáctica y evaluación, para identificar expresiones y comentarios según la intervención del docente investigador, actitudes, aprendizajes y conocimientos de los alumnos durante la actividad abordada, lo que permitió reconocer la problemática.

Todos estos indicadores de desempeño son los criterios con los cuales, se analizan los datos de este instrumento. Los datos obtenidos fueron importantes para identificar y comprender los desafíos y las áreas de oportunidad

presentes en el grupo. Uno de los aspectos más destacados de esta evaluación fue el descubrimiento de dificultades significativas en las habilidades de lectura y escritura, las cuales, a su vez, estaban afectando negativamente el progreso en otras materias.

La revelación de estas dificultades no solo señaló la necesidad de desarrollar intervenciones específicas con las que se pudiera mejorar las competencias de lectura y escritura de los alumnos, sino que también puso de relieve la interconexión entre estas habilidades y el éxito general en el aprendizaje. Se hizo evidente que el dominio de la lectura y la escritura no solo era esencial para las asignaturas que requieren estas habilidades directamente, sino que también influía en el rendimiento en todas las áreas del plan de estudios.

Además, durante este proceso de evaluación, se destacó la importancia del trabajo en grupo. Se observaron dificultades significativas al llevar a cabo actividades colaborativas en el aula, lo que resaltó la necesidad de fortalecer las habilidades de colaboración y comunicación entre los alumnos que les ayudara a aprender entre ellos. Esta comprensión más profunda de los desafíos del grupo proporcionó una base sólida para el diseño de la estrategia didáctica que fuera más efectiva a las necesidades de aprendizaje de los alumnos y adaptadas a las necesidades específicas del grupo

Se aplicó de igual forma una rúbrica socioformativa (ver Apéndice B) con el propósito de identificar las áreas de oportunidad de la práctica docente del investigador y consignar los elementos que marca dicha rúbrica en el desarrollo de la clase. Asimismo, se aplicó a los alumnos un cuestionario (ver Apéndice C) para conocer sus experiencias y gustos para la lectura.

Procedimiento de la fase de intervención.

La etapa de intervención se inició al haber obtenido la información durante la aplicación de los instrumentos de la fase diagnóstica que dieron los datos necesarios para determinar la problemática e identificar la necesidad de diseñar y aplicar una estrategia de intervención basada en el trabajo colaborativo que favoreciera la lectoescritura en alumnos de cuarto grado de primaria.

Posteriormente, se analizaron los datos recopilados de los instrumentos utilizados en la investigación y determinaron los aspectos a fortalecer y solucionar a partir del diseño de una estrategia de intervención, la cual se planearon a partir de un plan de acción compuesto por tres secuencias didácticas (ver Apéndice D) con el propósito de favorecer la lectoescritura los alumnos de cuarto grado de educación primaria a partir del trabajo colaborativo. Se buscó que lograran adquirir un buen dominio de la lectoescritura en la interacción de diferentes alumnos del grupo para poder llegar a un fin común, que aprendieran a diferenciar sus puntos de vista y contrastarlos, y con ello formaran procesos de aprendizajes sociales e intelectuales. Que todo ello, les permitiera superar el problema de leer, escribir o reescribir textos cortos o largos. También, cultivar la apreciación por la narración y fortalecer las habilidades de comprensión lectora a través del análisis y creación de cuentos. Esto, implica un proceso para nada básico ya que, como afirmaron Abusamra, Cartoceti y Ferreres (2009, p. 194)

> La comprensión de textos es un proceso dinámico y complejo que requiere la interacción de diversos elementos. En este proceso participan factores lingüísticos y psicolingüísticos, así como aspectos culturales y las experiencias personales de cada individuo, los cuales influyen en la

construcción del significado del texto.

Las secuencias didácticas se enfocaron en que los alumnos exploraron y alcanzaron el máximo nivel de lectoescritura que se esperó para este grado en la escuela primaria. Según Mejía Jiménez y Manjarrés (2011), una estrategia puede entenderse como un proceso organizado y sistemático que orienta la planificación y ejecución de acciones dirigidas al logro de propósitos y resultados concretos dentro del contexto educativo (p. 30). También, puede mejorar el proceso de aprendizaje a partir de actividades enfocadas a la lectura y escritura, donde se consideraron los niveles de desarrollo e identificación de las áreas de oportunidad que permitieran realizar adecuaciones e impactaran de manera positiva en el aprendizaje de los alumnos de cuarto grado, así como el intercambio de ideas y estrategias con otros docentes durante su valoración y ajuste en su práctica al llevarlo a cabo. Todas ellas fueron evaluadas a través de rúbricas socioformativas (ver Apéndice E).

Con la estructura, los personajes y los valores presentes en los cuentos que se utilizaron en las secuencias didácticas, se buscó fomentar la capacidad de los alumnos para leer, interpretar y reflexionar sobre las narrativas, así como para expresarse creativamente al desarrollar sus propios cuentos de forma colaborativa con un mensaje o enseñanza que el cuento ofrecía.

Durante el desarrollo de las actividades se realizó el registro de observación en video en el que se registraron las interacciones que se produjeron (ver Apéndice F). Así mismo, se plasmaron interacciones en el diario de campo (ver Apéndice G). Las secuencias didácticas que se aplicaron tuvieron el

siguiente orden y títulos: (a) “Cuentos cortos”, (b) “¿Cómo soy? Y ¿Cómo eres?”, (c) “Creo un cuentotote”

Secuencia didáctica 1: “Cuentos cortos”.

En esta secuencia, los alumnos trabajaron en la creación y análisis de cuentos breves. La actividad se enfoca en desarrollar habilidades narrativas y de síntesis, permitiendo que los alumnos experimenten con estructuras básicas de un cuento, personajes, y elementos literarios clave, como el inicio, nudo y desenlace. los alumnos exploran la creación de narrativas breves. Se les introduce a los elementos básicos de un cuento, como la estructura narrativa (inicio, desarrollo y final), los personajes, y el ambiente. Los alumnos leen, analizan y escriben cuentos cortos, lo que les permite ejercitar su creatividad y comprensión de las estructuras narrativas sencillas.

De igual forma, tuvo como propósito que los alumnos tuvieran una aproximación a los cuentos a través de lecturas de cuentos cortos para leerlos, analizarlos, fomentar la expresión de ideas y el pensamiento crítico. Todo dentro del aula escolar y al utilizar conocimientos propios de los mismos alumnos, desarrollar el gusto por la lectura y establece acciones para mejorar la pronunciación, fluidez y velocidad lectora.

Secuencia didáctica 2: “¿Cómo soy? Y ¿Cómo eres?”

Esta secuencia fue diseñada para fomentar la reflexión sobre la identidad personal y las diferencias individuales. Los alumnos se involucraron en actividades de autoexploración y expresión, donde describen sus propias características y las de sus compañeros, promoviendo la empatía, la comprensión y el respeto por la diversidad. Se centró en la exploración personal

y la comparación de características individuales. Los alumnos reflexionaron sobre su identidad y características personales, así como las de sus compañeros, a través de actividades que incluyen descripciones, autorretratos y diálogos sobre la diversidad. Es un espacio para desarrollar la autoexpresión y el respeto hacia los demás.

También, tuvo como propósito que los alumnos de cuarto grado comprendieran el uso adecuado de los adjetivos calificativos y los emplearan de forma oral y escrita. Con apoyo de los saberes acerca de la conceptualización de “adjetivo” y “adverbio”.

Secuencia didáctica 3: “Creo un cuentotote”

En esta secuencia, los alumnos aplicaron las habilidades adquiridas en las secuencias anteriores para crear un cuento más largo y elaborado. El enfoque está en la planificación, desarrollo de personajes, trama y uso de recursos literarios avanzados, fomentando la creatividad y la capacidad de contar historias más complejas.

La tercera secuencia didáctica: “Creo un cuentotote” tuvo como principal objetivo que los alumnos de cuarto grado desarrollen las habilidades lectoras a través de la identificación de elementos clave en la narrativa de los cuentos y su estructura. De igual forma fomentar la creatividad y expresión personal a través de cuentos propios.

Para desarrollar las actividades se habilitó un espacio áulico, el cual contó con material de lectura y escritura para que los alumnos pusieran en práctica, en plena libertad, las competencias que se esperaban en la intervención, que el acto

de leer donde les fuera agradable, de forma creativa y duradera. De igual forma hacer hincapié a la lectura y la escritura como forma de recreación entre clases.

Los alumnos llevaron sus habilidades narrativas al siguiente nivel creando un cuento más extenso y detallado. Trabajaron en el desarrollo de personajes más complejos, tramas con varios eventos y el uso de recursos literarios como el diálogo y la descripción. La secuencia culminó con la escritura de un cuento largo que integra todo lo aprendido previamente.

Análisis de los datos

El análisis de datos es un proceso fundamental de toda investigación donde a partir de la sistematización de la información, que requiere de un análisis de todas estas variables de parte del docente investigador. Como señaló Peña (2020, p.15) “la información de un conjunto de variables se aborda desde el punto de vista descriptivo, construyendo unas nuevas variables indicadoras que sinteticen la información contenida “

Para llevar a cabo el análisis de datos fue indispensable la interpretación de los datos en la fase de intervención se utilizó el software Qualrus con las transcripciones de cada instrumento, se analizaron las evidencias, para, a partir de dicho procedimiento de triangulación determinar la categorización, los cuales el programa identificó, lo que dieron origen a las categorías y subcategorías.

Cuestiones éticas de la investigación

Toda la información recopilada durante la investigación se protegió y se cuidaron los datos mediante en anonimato con el propósito de cuidar la integridad de los participantes, como se estableció en la real Academia Española (2020,)

que definió la ética como un “conjunto de normas morales que rigen la conducta de la persona en cualquier ámbito de la vida” (p. 12).

Se preservaron los datos personales para mantener la confidencialidad de los alumnos participantes, durante todo el proceso y el análisis de la problemática en las fases de diagnóstico e intervención, en el que los instrumentos utilizados ofrecieron información de los sucesos, comportamientos, interrelaciones, conocimientos, habilidades y áreas de oportunidad sobre el problema investigado. Para ello, se elaboraron códigos que permitieron dar seguimiento al criterio de confidencialidad con los siguientes códigos: RO para el registro de observación videograbado, R para rúbrica, D para el docente investigador, la letra A de educando y su número de lista, ubicado de la siguiente manera: A1, A2, A3, A4, A5, A6, hasta llegar al A17. Los códigos quedaron estructurados de la siguiente forma:

ROV: Registro de observación videograbada

DC: Diario de Campo

R: Rúbrica

C: Cuestionario

D: Docente investigador

A: Alumnos (con su número subsecuente a partir de la lista de asistencia).

Capítulo 4. Resultados

En este capítulo se abordan los resultados identificados en el análisis de los datos que fueron obtenidos con los instrumentos aplicados durante la fase de intervención en el desarrollo de las secuencias didácticas. Se muestran las evidencias de los datos sistematizados en las categorías construidas: (a) participación colaborativa y (b) gestión del ambiente en clase.

Participación colaborativa

Esta categoría se conceptualizó como la cooperación activa para compartir ideas, resolver problemas y aprender juntos. Johnson y Johnson (1999) señalan que el aprendizaje colaborativo promueve la participación activa, la interacción positiva y la construcción conjunta del conocimiento entre los estudiantes.

Se identificó que el trabajo colaborativo durante las actividades permitió una mejor intervención por parte de los alumnos y de igual modo del docente, ya que se enriqueció el conocimiento de los contenidos y los productos desarrollados. En esta categoría se identificaron las siguientes subcategorías: (a) organización de equipos en el trabajo colaborativo, (b) participación activa en actividades grupales, (c) preguntas del profesor para evocar experiencias de los alumnos.

Organización de equipos en el trabajo colaborativo.

La organización de equipos en el trabajo colaborativo en el contexto de cuarto grado de primaria se consideró como un importante aspecto para promover el aprendizaje significativo y el desarrollo de habilidades sociales en los alumnos, ya que en educación primaria es una estrategia pedagógica con la que se busca promover la participación colaborativa y de aprendizaje. Con ella,

a través de actividades grupales, se desarrollan habilidades de comunicación, trabajo en equipo y resolución de problemas, mientras exploran conceptos académicos de manera interactiva.

Como señaló Ramírez Montoya (2010), el docente desempeña un papel primordial en el éxito del proceso de aprendizaje, ya que su intervención favorece que el educando desarrolle procesos de reflexión, planificación y ejecución en su práctica cotidiana. Asimismo, resulta fundamental el diseño de estrategias didácticas innovadoras que respondan a las demandas de una sociedad democrática, en un contexto cada vez más permeado por las tecnologías de la información. Estas acciones no solo fortalecen la comprensión de los contenidos curriculares, sino que también promueven valores como el respeto, la solidaridad y la empatía entre los compañeros de clase.

Se identificó que en las las interacciones y organización para trabajar en equipo, se fortaleció la cohesión del grupo y potenció el logro de objetivos comunes. Esta dinámica favoreció no solo la adquisición de habilidades de lectura y escritura, sino también el desarrollo de competencias sociales y emocionales, como la empatía, el respeto y la tolerancia. Además, el intercambio de perspectivas y experiencias enriqueció la comprensión de los textos, lo que permitió a los alumnos abordarlos desde múltiples ángulos y contextos. Así, la colaboración activa fomentó la reflexión crítica sobre los propios procesos de aprendizaje, lo que promovió una mayor conciencia metacognitiva y autonomía en los alumnos.

Esto se evidenció en el siguiente ejemplo:

A5: Oiga, profe. Yo pensé que el nudo era así como el de los zapatos. Pero

¿por qué se le dice así?

D: Se le dice así porque como es la parte donde más cargada esta de información importante para el desenlace, es como si estuviera amarrada. ¿me explico? Y ya en el desenlace se desamarra…

D: Ahora bien, chéquenle lo que vamos a hacer. Nos vamos a dividir en equipos…

A2: Yo con Sebastián, porque el escribe bien padre.

A4: Yo con Emily, porque tiene muchos libros en su casa y va a ser más fácil.

D: […] Una vez que ya estén en equipo, les voy a dar un cuento corto. Lo leerán en equipo y describirán los elementos de dichos cuentos…

A5: ¿Como planteamiento, nudo y así?

D: Pero no solo esos tres elementos. Si no también su estructura, personajes y las palabas clave de la historia.

A2: Vente Sebas, tus pones el título llamativo, lo pintas y juntos hacemos la historia.

A4: ¿Te acuerdas cuando escribimos juntas en tu casa Emily?, va a ser igual pero más largo…(RO1).

En el ejemplo, puede apreciarse que la formación de grupos cohesionados y equilibrados no solo facilitó la realización de tareas académicas, sino que también fomentó la colaboración, la comunicación efectiva y el aprendizaje mutuo entre los alumnos. Como señaló Gabriel Medina (2021, p. 25) “la formación colectiva de los aprendizajes por medio del diálogo se mantiene presente por

medio de los tiempos, trabajar en aula para propósitos comunes y para un intenso contenido de conocimiento".

Lo anterior ayudó a resaltar lo que expresó Perea Lara (2019, p. 38) "es la igualdad que debe tener cada individuo en el proceso de aprendizaje y la mutualidad, entendida como la conexión, profundidad y bidireccionalidad que alcance la experiencia". Esto permitió el desarrollo de la lectoescritura porque fomentó un ambiente inclusivo donde todos los alumnos tuvieron la oportunidad de participar activamente y compartir sus ideas.

Otro ejemplo donde en el que se evidenció el trabajo colaborativo se muestra claramente la formación de equipos, la repartición de roles y la interacción de los alumnos:

> M: Ahora vamos a formar equipos para trabajar con diferentes cuentos. Vamos a trabajar colaborativamente, eso quiere decir que todos deben ayudar, participar, escuchar y compartir ideas. ¿Listos?
>
> Todos: ¡Sí!
>
> M: Vamos a hacer binas. Cada bina recibirá un cuento diferente. Lo van a leer juntos y luego van a identificar las partes importantes: inicio, nudo y desenlace, además de las palabras clave.
>
> Entregó un cuento impreso a cada bina y los alumnos empiezan a leer y a discutir entre ellos.
>
> A6: ¿Quieres leer tú primero o leo yo?
>
> A4: Empieza tú, y yo leo la segunda parte. Después entre los dos buscamos las palabras difíciles.
>
> A6: ¡Hecho! Y las anotamos en la hoja, ¿va?

A4: Sí, y luego tú haces el resumen del inicio y yo el del nudo.

A3: Mira, yo leo en voz alta y tú vas diciendo si entiendes, ¿sale?

A7: Va. Y mientras lees, yo marco con lápiz las partes importantes.

A3: Después entre los dos escribimos el final del cuento.

A7: Sí, y pensamos una palabra para el mural, como dijo el profe.

A5: Leemos primero y luego respondemos las preguntas que están atrás, ¿ok?

A2: Sí. Yo leo el inicio y tú lees el final. ¿Te parece?

A5: Me parece. Y después tú haces el dibujo del personaje principal y yo escribo lo que hizo.

A2: ¡Así terminamos más rápido y bien hecho!

M: Recuerden: todos participan, todos ayudan. No es competencia, es colaboración (ROV1).

En este diálogo se refleja claramente la distribución de tareas, ya que los alumnos, de manera autónoma y con base en la orientación del docente, acordaron quién leería, quién escribiría, quién identificara las palabras clave o quién elaborara los dibujos. Esta asignación no fue impuesta por el docente, sino consensuada entre los miembros de cada equipo, lo cual evidenció la toma de acuerdos como una práctica activa dentro del grupo.

Así se logró identificar, que durante el desarrollo de la actividad se reconocieron las intenciones de trabajar de manera colaborativa, así como el impacto que tuvo en su motivación. Esto ayudó a obtener los mejores resultados para los alumnos en la consolidación de la lectoescritura.

Según Johnson, Johnson y Holubec (1999), cuando los alumnos trabajan

en equipo con una estructura cooperativa y acuerdos consensuados, se favorece la motivación, la autonomía y el desarrollo de habilidades fundamentales como la lectoescritura.

La autonomía que evidenciaron los alumnos permitió que cada integrante se sintiera valorado y participara en la tarea, lo cual incrementó su interés por la actividad. Además, al colaborar en la lectura, en la identificación de ideas clave y elaboración de representaciones gráficas, los alumnos reforzaron sus competencias lectoras y escriturales de manera significativa, lo que demostró que el trabajo cooperativo no solo promueve la interacción social, sino también el aprendizaje académico profundo.

A continuación, se presenta un ejemplo que evidencia la organización de equipos en el trabajo colaborativo:

> Durante la actividad “Exatlón de adjetivos”, los alumnos se dividieron en dos grupos mixtos, se procuró el equilibrio en número para que la participación fuera pareja. Cada grupo debía escribir, en el pizarrón, la mayor cantidad de adjetivos calificativos posibles en un tiempo determinado, ubicándolos según su tipo (físico o de personalidad) en lados opuestos del pizarrón.
>
> Durante esta dinámica, se evidenció cómo los alumnos asumieron roles espontáneamente: algunos escribían, otros dictaban o sugerían palabras, y otros se encargaban de organizar las palabras en el lugar correspondiente. Hubo momentos de coordinación verbal fluida, como frases del tipo: “Tú anota los que terminan en -oso y yo los que terminan en -al” o “Esos son de personalidad, van del lado derecho”. También se

> apoyaban mutuamente para resolver dudas, como cuando un educando preguntó: “¿Tranquilo va con la personalidad o con lo físico?” y sus compañeros discutieron entre ellos hasta llegar a un consenso (DC2).

A lo largo de la clase se evidenció un uso intencionado del trabajo colaborativo, no solo como estrategia para fomentar la comprensión del contenido, sino como una forma de fortalecer habilidades sociales. Se observó cómo los alumnos negociaron ideas, corrigieron errores con empatía y disfrutaron el proceso de aprender junto a otros. La experiencia no solo consolidó el aprendizaje sobre diversos componentes del proceso lector, como el de los adjetivos calificativos, sino también impulsó valores esenciales para la vida escolar y personal.

La experiencia no solo consolidó el aprendizaje de importantes componentes de la lectura, sino también impulsó valores esenciales para la vida escolar y personal. Esto es coincidente con el planteamiento de Slavin (2014) quien señaló que el aprendizaje cooperativo no solo mejora el rendimiento académico, sino que también fortalece las relaciones interpersonales, promueve actitudes positivas hacia los compañeros y fomenta la responsabilidad compartida.

En ese sentido, cada alumno fungió como un participante activo en la dinámica y formación de equipos. En ese proceso, reconocieron el conocimiento que tenían sus compañeros, sus habilidades, en particular con los que tuvieron una conexión y relación más cercana, además de considerar las habilidades para lograr el objetivo de la actividad. Es por lo que, el objetivo fue alcanzado al comprobar la influencia que tuvo la aplicación del trabajo colaborativo en el nivel

de desarrollo de la lectoescritura en alumnos de 8 y 9 años de cuarto grado de primaria. Allí, la organización efectiva de equipos en el trabajo colaborativo fue un aspecto crucial para promover el aprendizaje significativo y el desarrollo de habilidades sociales en los alumnos.

Participación activa en actividades grupales.

La participación activa en actividades grupales es fundamental en diversos ámbitos, ya que implica la capacidad de los individuos para colaborar de manera efectiva dentro de un equipo. Esto incluye habilidades como la comunicación clara y efectiva, la disposición para escuchar y considerar diferentes puntos de vista, así como la capacidad de asumir roles específicos y cumplir con responsabilidades asignadas. Habilidades que son denominadas blandas y por un conjunto de destrezas para relacionarse socialmente. Como señaló Pinedo-Castro (2024) “son esenciales para la formación en ciudadanía, porque repercuten en la personalidad, comportamiento, actitudes y emociones del estudiante que tiene influencia en la convivencia escolar”.

En el ámbito educativo, la participación en actividades grupales no solo mejora el aprendizaje cooperativo entre alumnos, sino que también fortalece habilidades interpersonales clave como la empatía, el liderazgo compartido y la resolución de conflictos y debe ser realizada con mayor interés en las practicas docentes frente a grupo. Como explicaron Estupiñán, Verdosoto y Romero (2016, p. 1) “la existencia de prácticas y técnicas que tienen origen en distintas matrices de pensamiento, debe ser un ejercicio permanente” Estas habilidades son esenciales para preparar a los alumnos para el trabajo en equipo en futuras carreras profesionales.

Los alumnos del grupo estudiado lograron apreciar las intenciones de participar activamente en actividades grupales y con una actitud positiva para con el desarrollo de los contenidos de la estrategia de intervención. Un ejemplo que representa lo anterior se muestra es el siguiente:

M: Muy bien. Ahora, vamos a seguir con nuestra actividad. Vamos a escuchar juntos el cuento "La Clementina" y luego observaremos la diferencia entre verbos y adverbios. (Se reproduce el cuento y se hace la observación).

M: Ahora, vamos a jugar al "Exatlón de Adjetivos". Tienen un tiempo determinado para escribir en el pizarrón tantos adjetivos calificativos como puedan. Recuerden separarlos en físicos y de personalidad. (Los alumnos se emocionan y empiezan a escribir).

A4: (Gritando) ¡Rápido, rápido! ¿Cómo se escribe "gracioso"?

A5: (Respondiendo) G-R-A-C-I-O-S-O. O1M: (Sonriendo) Muy bien, chicos. Sigamos así. Ahora, les voy a mostrar una presentación rápida sobre adjetivos calificativos, basada en nuestro libro de texto (página 134). Destacaremos su función y veremos algunos ejemplos. (La presentación se lleva a cabo).

A6: ¡Qué interesante! Yo no sabía que había tantos adjetivos.

A7: A mí me gustan más los adjetivos de personalidad. Son más divertidos.

A5: ¿Podemos hacer otro juego después de la presentación?

M: Claro que sí. Vamos a hacer un ejercicio de escribir oraciones usando los adjetivos que hemos aprendido.

A4: ¡Genial! Ya tengo varias ideas.

A6: (Entusiasmado) ¡Yo también! ¿Podemos trabajar en equipo?

M: Sí, pueden trabajar en parejas. Así podrán compartir ideas y aprender juntos. (Los alumnos se organizan en parejas y comienzan a escribir oraciones)

A7: (A A4) ¿Cómo describirías a un león?

A4: Fuerte y valiente. ¿Y tú?

A7: Grande y majestuoso.

M: Muy bien, chicos. Me encanta ver cómo trabajan en equipo. Sigamos así (ROV1).

Ello denotó que lograron apreciar las intenciones de participar activamente en actividades grupales y tener una actitud positiva en el desarrollo de las actividades con las que se abordaron los contenidos de la estrategia de intervención. La motivación, actuó como motor fundamental en el proceso de aprendizaje, fomentó no solo el interés por los contenidos académicos, sino también el sentido de pertenencia y cooperación entre los alumnos.

Todo ello se llevó a cabo con un enfoque colaborativo con el que se promovió un clima de aula participativo, donde los logros colectivos se convirtieron en una fuente de satisfacción personal y un refuerzo clave para la continuidad del proceso educativo.

Otro ejemplo en el que se evidencia la participación activa entre los alumnos, se reflejó en el ambiente colaborativo:

Cuando se jugó con la actividad “Yo te describo”, los alumnos se organizaron para pasar al frente, mientras sus compañeros los describían con adjetivos. Hubo mucha diversión entre ellos. A1 fue descrito como

> “alegre y alto”, lo cual provocó risas positivas y comentarios que fortalecieron la autoestima. Se observó cómo entre ellos se turnaban espontáneamente para participar, sin necesidad de mi intervención. Esta actividad incentivó la cooperación y la expresión oral en grupo (DC2).

La mayoría de los alumnos se mantuvieron involucrados, compartieron ideas, colaboraron con sus compañeros y asumieron roles con entusiasmo. Se logró establecer un ambiente propicio para la interacción y el respeto, lo que favoreció el aprendizaje significativo y el trabajo colaborativo.

En ese proceso se construyó el aprendizaje, el cual, como señaló Vygotsky (1979) se produce en la interacción social, en donde el lenguaje y la colaboración entre pares son elementos clave, ya que propician el desarrollo cognitivo y emocional de los alumnos.

Esta perspectiva se evidenció claramente también en la actividad “Yo te describo”, donde la participación activa, la toma de turnos espontánea y el ambiente de respeto mutuo propiciaron un entorno favorable para el desarrollo de la expresión oral, la empatía y la autoestima. El uso del lenguaje como herramienta mediadora permitió que los alumnos no solo aplicaran los adjetivos calificativos en contextos reales, sino que también fortalecieran su sentido de identidad y pertenencia al grupo, consolidando así el aprendizaje de manera significativa.

Para ilustrar cómo se manifestó la participación activa en el aula, se describe a continuación una situación concreta en la que los alumnos trabajaron de manera colaborativa. Esta experiencia evidencia no solo el compromiso individual de cada uno de ellos, sino también la construcción conjunta del

aprendizaje a través de actividades grupales planificadas con un propósito pedagógico claro.

> El docente formó equipos de trabajo. A cada grupo le asignó un cuento distinto. Se observó una rápida organización y disposición para colaborar. En cada equipo, los alumnos se turnaron para leer el cuento en voz alta. A6, por ejemplo, leyó con dificultad, pero sus compañeros lo apoyaron y lo alentaron a continuar. Esto evidenció el trabajo en grupo con enfoque solidario (DC1).

En ese proceso, el docente actuó como mediador efectivo al generar un ambiente donde cada alumno tuvo un rol dentro de su grupo. La secuencia promovió habilidades de comprensión, creatividad, expresión oral y trabajo en equipo que llevo a la construcción de un aprendizaje colaborativo. Johnson y Johnson (1999) destacaron que el aprendizaje cooperativo promueve la responsabilidad individual y grupal, así como el desarrollo de habilidades sociales fundamentales para el trabajo colaborativo eficaz.

En concordancia con lo observado, esta dinámica permitió que los alumnos no solo se implicaran en la comprensión del cuento, sino también asumieran roles activos dentro de sus equipos, en donde mostraron empatía, solidaridad y disposición para colaborar. Cada integrante aportó desde sus fortalezas, lo que reforzó tanto su autonomía como su sentido de pertenencia al grupo. Esas habilidades para realizar trabajo en equipo, con la comunicación que allí se establece, aporta elementos para el liderazgo y ayudan al alumno a su crecimiento personal (Shcheglova, 2019).

Esta vivencia pone en evidencia cómo el trabajo colaborativo bien

estructurado puede convertirse en un medio poderoso para consolidar la lectoescritura y el desarrollo integral del educando.

Preguntas del profesor para evocar experiencias de los alumnos.

En esta sección se abordan aspectos relacionados con las preguntas de índole metacognitiva que el docente formuló a los alumnos, con el propósito de evaluar y observar los conocimientos que iban adquiriendo a lo largo de las sesiones de clase. Es importante destacar que estas preguntas metacognitivas permiten al docente no solo medir el progreso de los alumnos, sino también ajustar sus métodos de enseñanza para mejorar la comprensión y retención del material.

Benoit (2020) señaló que “la dinámica de cuestionar y responder forma parte de todo intercambio comunicativo. Las relaciones que se establecen durante la comunicación son posibles gracias a la formulación de preguntas” (p.3). Las preguntas planteadas por el profesor para evocar las experiencias previas de los alumnos resultaron ser un recurso valioso en la construcción de nuevos aprendizajes. Al conectar el contenido académico con vivencias personales, los alumnos pudieron relacionar de manera más significativa los conceptos teóricos con su realidad cotidiana. Esto se logra apreciar en el siguiente ejemplo:

M: ¿Qué creen ustedes que hace que un cuento sea realmente interesante y emocionante?

A1: ¡Que tenga personajes divertidos!

A2: ¡Y que tenga un misterio o un problema que resolver!

M: Exactamente, ustedes tienen muy buenas ideas. Para empezar, vamos

a hacer algo especial. (Muestra una caja forrada misteriosa) ¿Qué creen que pueda haber dentro de esta caja? Imaginen y piensen cómo podríamos usar esto para crear un cuento.

M: (Mientras los alumnos trabajan) Recuerden pensar en cada elemento y discutir entre ustedes. Pregúntense: ¿Por qué pusimos esto en nuestro cuento? ¿Le falta algo a la historia? ¿Qué podríamos agregar para hacerla más interesante?

M: (Después de la presentación) Muy interesante. ¿Cómo describirían ustedes al personaje principal? ¿Y cuál fue el conflicto más emocionante que encontraron en esta historia?

A8: (Respondiendo) El explorador es valiente pero un poco torpe. Y el conflicto más emocionante fue cuando se enfrentó al monstruo de tres cabezas.

M: (Asintiendo) ¡Muy bien pensado!

A9: (Presentando) En nuestro cuento, un dragón amistoso ayuda a un niño a encontrar su camino de regreso a casa...

M: (Después de la presentación) ¿Qué les pareció la solución que encontraron al problema del niño perdido? ¿Fue convincente para ustedes?

(Los alumnos participan en las discusiones y comparten sus opiniones)

M: Ahora, quiero escuchar de cada uno de ustedes. ¿Qué fue lo que más les gustó de los cuentos que escucharon hoy? ¿Y qué elemento no pondrían en su propio cuento? ¿Por qué?... (ROV1).

Esta estrategia no solo facilitó la comprensión de los temas abordados,

sino que también generó un ambiente de aprendizaje más participativo, donde los alumnos se sintieron valorados y motivados a compartir sus experiencias, enriqueciendo así el proceso educativo de manera colaborativa.

Con lo anterior quedó demostrado que, mediante preguntas estratégicas, el profesor puede estimular la participación de los alumnos, al promover un ambiente de aprendizaje colaborativo y enriquecedor. Las experiencias personales y la interacción entre compañeros no solo enriquecen el proceso educativo, sino que también fomentan el desarrollo de habilidades comunicativas y de pensamiento crítico en los alumnos (Johnson, Johnson y Holubec, 1999). Los alumnos comenzaron a describirse mutuamente con entusiasmo y respeto:

A6: “Mi compañero es amable, alto y muy divertido.”

A3: “Mi amiga es lista y siempre sonriente.”

A continuación, el maestro entregó oraciones incompletas. Los alumnos debían completarlas con un adjetivo adecuado. Trabajaron en parejas y discutieron entre ellos:

A1: “¿Quedaría mejor ‘valiente’ o ‘inteligente’ aquí?”

A2: “Depende. Si estamos hablando de alguien que resolvió un problema, podría ser inteligente.”

M: “¡Excelente discusión! Recuerden siempre pensar en el contexto.” (ROV2)

Así, mediante preguntas estratégicas, el docente estimuló la participación de los alumnos, lo que promovió un ambiente de aprendizaje colaborativo y enriquecedor. Las experiencias personales y la interacción entre compañeros no solo enriquecen el proceso educativo, sino que también fomentan el desarrollo

de habilidades comunicativas y de pensamiento crítico en los alumnos (López Villa y Lescay Blanco, 2023).

Este tipo de dinámicas evidencian la importancia del trabajo conjunto dentro del aula, donde el intercambio de ideas se convierte en una oportunidad para construir conocimiento de manera compartida y fortalecer la comunicación entre pares. En este sentido, Johnson, Johnson y Holubec (1999) señalaron que “el aprendizaje cooperativo se basa en la interacción entre los miembros del grupo, quienes mediante el diálogo y la reflexión conjunta construyen significados compartidos y desarrollan habilidades sociales y cognitivas esenciales para su formación integral” (p. 68).

En la intervención las preguntas y actividades en parejas promovieron la colaboración, el respeto y la participación activa de todos los alumnos, lo que generó un ambiente de aprendizaje positivo y significativo. El siguiente ejemplo demuestra la importancia de la interacción docente – alumno:

> Durante la actividad, el docente fomentó la reflexión y el diálogo mediante preguntas orientadoras dentro de cada grupo: por qué habían elegido determinados elementos, si consideraban que algún compañero omitió algo importante, y qué podrían agregar o mejorar en sus apuntes. Este intercambio favoreció la colaboración, el análisis crítico y el respeto por las ideas de los demás (DC3).

Esta dinámica refleja cómo la interacción social se convierte en un medio para construir aprendizajes significativos, ya que permite a los alumnos intercambiar ideas, contrastar puntos de vista y reconstruir sus conocimientos a partir del diálogo con sus compañeros y el docente. A través de la comunicación

y la colaboración, los alumnos no solo consolidan los contenidos abordados, sino que también desarrollan habilidades de pensamiento crítico, escucha activa y respeto por las opiniones ajenas.

Vygotsky (1979) señaló que el aprendizaje se construye a través de la interacción social y el lenguaje, donde las preguntas del docente permiten que los alumnos elaboren significados compartidos y avancen en su zona de desarrollo próximo. Así, se reafirma que el aprendizaje significativo surge del diálogo y la colaboración, donde el docente actúa como mediador del proceso y los alumnos se transforman en protagonistas de su propio aprendizaje.

Gestión del ambiente en clase.

En esta categoría se identificaron aspectos de la gestión del docente en relación con el ambiente que se generó entre todos los participantes de la clase a partir de las diversas actividades de trabajo implementadas. Se analizó cómo las acciones realizadas en clase influyeron en la dinámica del aula, en la colaboración y el aprendizaje activo entre los alumnos. Así mismo, se consideró cómo el docente adaptó las estrategias para optimizar el entorno educativo.

La gestión del ambiente de clase, como refirió Barreda Gómez (2012, p. 5) “se crea a partir de varios factores, principalmente las relaciones sociales alumno-alumno y alumno-profesor, siendo este último, el encargado de gestionarlo mediante las normas y metodología adecuada a cada momento”.

En esta categoría se identificaron las subcategorías: (a) Relaciones interpersonales, y (b) el proceso de organización de la lectoescritura.

Relaciones interpersonales.

Esta subcategoría refiere a las relaciones interpersonales que mostraron

los participantes durante la implementación de cada actividad de la estrategia de intervención. Se consideró que las relaciones interpersonales son esenciales e indispensables para la autorrealización del individuo, ya que permiten satisfacer sus necesidades (Molina de Colmenares y Pérez de Maldonado, 2006). Adicionalmente, estas interacciones juegan un papel crucial en el desarrollo social y emocional de los participantes, fomentando un ambiente de apoyo y colaboración que enriquece el proceso de aprendizaje y crecimiento personal y ayuda al desarrollo de la inteligencia emocional.

Respecto a lo anterior, Bisquerra (2003) señaló que: “la inteligencia interpersonal es la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes prosociales, asertividad…” (p.25).

En este sentido, fomentar la inteligencia interpersonal en el entorno educativo no solo mejora las relaciones entre los participantes, sino que también contribuye a la creación de un ambiente de aprendizaje positivo y enriquecedor, donde cada individuo puede desarrollarse plenamente y alcanzar su máximo potencial.

En el siguiente ejemplo se ilustra lo sucedido en el aula:

D: Vamos a leer nuevamente las páginas 42 y 43 y después pasaremos al frente a hacer la actividad.

D: Ahora bien, ¿quién quiere pasar?

A2: Yo profe

A5: Yo profe

A7: Yo profe

D: El primero que levante la mano. Muy bien pásale O1A2

[se realiza la actividad localizando las partes de un cuento y lo que significa]

A5: Oiga, profe. Yo pensé que el nudo era así como el de los zapatos. Pero ¿por qué se le dice así?

D: Se le dice así porque como es la parte donde más cargada esta de información importante para el desenlace, es como si estuviera amarrada. ¿me explico? Y ya en el desenlace se desamarra…

M: Ahora bien, chéquenle lo que vamos a hacer. Nos vamos a dividir en equipos…

A2: Yo con Sebastián

A4: Yo con Emily

M: Oigan, todavía ni saben que van a hacer… dejen les explico primero. Una vez que ya estén en equipo, les voy a dar un cuento corto. Lo leerán en equipo y describirán los elementos de dichos cuentos…

A5: ¿Como planteamiento, nudo y así?

M: Pero no solo esos tres elementos. Si no también su estructura, personajes y las palabas clave de la historia (ROV1).

En este ejemplo se puede ver como el docente propició las interacciones entre los alumnos al promover el trabajo en equipo que dio la oportunidad de que produjeran relaciones interpersonales en el entorno educativo, lo cual no solo fortaleció vínculos entre los alumnos, sino que también facilitó un clima de confianza y colaboración. Esto, resultó importante, ya que contribuyó significativamente al desarrollo integral de los alumnos, apoyándoles a alcanzar

un rendimiento académico óptimo y un crecimiento personal equilibrado.

Las relaciones interpersonales entre los alumnos jugaron un papel fundamental en el desarrollo de la estrategia de intervención. La interacción constante y el trabajo colaborativo permitieron no solo el fortalecimiento de los vínculos entre ellos, sino también la creación de un ambiente de respeto y apoyo mutuo.

Estas relaciones, basadas en la comunicación y la cooperación, favorecieron un entorno propicio para el aprendizaje, donde los alumnos se sintieron seguros para expresar sus ideas, resolver conflictos de manera constructiva y participar activamente en las dinámicas grupales, enriqueciendo así el proceso educativo.

Como señalaron Johnson y Johnson (1999), cuando el alumnado trabaja en condiciones de apoyo mutuo y responsabilidad compartida, se incrementa la participación activa y se fortalece la confianza para interactuar con otros, aspectos indispensables para el desarrollo de habilidades comunicativas y socioemocionales. En consonancia con lo anterior, Vygotsky (1979) planteó que el aprendizaje se potencia a través de la interacción social, especialmente cuando el diálogo permite construir significados de manera conjunta.

Un ejemplo de ello es:

> Durante las presentaciones, los alumnos demostraron atención y respeto, escuchando activamente y mostrando interés por el trabajo de sus compañeros. El docente complementó con preguntas que profundizaban en la comprensión de los elementos narrativos, incentivando la participación de todos.

> La ronda de reflexiones finales, en la que cada educando indicó qué les gustó más y qué elemento preferirían no incluir en sus cuentos, permitió que manifestaran sus gustos personales, a la vez que aprendían a valorar la diversidad de ideas presentes en el grupo (DC3).

Esta práctica coincide con lo que planteó Solé (2012), quien destacó que la lectura y la producción escrita se favorecen cuando se generan espacios para compartir interpretaciones, escuchar múltiples voces y reconstruir el sentido del texto colectivamente. Estos momentos de intercambio no solo enriquecen la comprensión, sino que fortalecen vínculos y permiten que los alumnos amplíen su repertorio lingüístico y expresivo a través de la interacción con otros. Como puede verse en el ejemplo siguiente:

> El juego “Yo te describo” fue clave para fortalecer la interacción entre los alumnos, pues al pasar uno por uno al frente para ser descritos por sus compañeros, se percibió una comunicación afectuosa y el esfuerzo por usar palabras positivas. Los niños mostraron empatía y cuidado en la elección de adjetivos, evitando términos que pudieran resultar hirientes, lo que favoreció un ambiente de respeto y apoyo mutuo (DC2).

Este tipo de actividades coincide con lo señalado por Ferreiro y Teberosky (1999), quienes afirmaron que el desarrollo lingüístico se construye en contextos de interacción significativa, donde el lenguaje se utiliza con propósitos reales y socialmente compartidos. En este sentido, dinámicas como la descrita no solo fortalecen la convivencia, sino que también promueven la reflexión sobre el uso del lenguaje para nombrar, describir y comprender a los otros, consolidando así aprendizajes tanto académicos como socioemocionales.

El proceso de organización de la lectoescritura.

En esta subcategoría se presentan los resultados del análisis del proceso de organización de la lectoescritura que se observó durante la implementación de la estrategia, lo cual permitió evaluar el progreso alcanzado por los alumnos en este ámbito. Montealegre y Forero (2006) refirieron que “en el desarrollo de la lectoescritura intervienen una serie de procesos psicológicos como la percepción, la memoria, la cognición, la metacognición, la capacidad inferencial, y la conciencia” (p.25).

El análisis de esos aspectos facilitó la identificación de áreas que requieren mayor atención y ajuste en las metodologías empleadas, para buscar que se proporcionen los recursos y el apoyo necesarios para mejorar las habilidades de lectoescritura de los alumnos de manera efectiva y sostenida. Sobre ello se identificó que el proceso de organización de la lectoescritura entre los alumnos fue esencial para consolidar habilidades clave en su desarrollo académico.

En los siguientes ejemplos se muestran algunos de esos resultados.

Resultado de A1:

El educando “A1” logró obtener el nivel 2 (regular) en los aspectos de “comprensión lectora”, “fluidez lectora”, “vocabulario”, “estructura de oraciones”, “coherencia y cohesión, “creatividad y originalidad” y “corrección gramatical y ortografía”.

Resultado de A2:

El educando “A2” en el aspecto “comprensión lectora” obtuvo el nivel 4 (excelente). En “fluidez lectora” y “vocabulario” logro obtener nivel 3 (bueno). En “estructura de oraciones” obtuvo el nivel 4 (excelente). En el

aspecto “coherencia y cohesión” obtuvo el nivel 3 (bueno). En “creatividad y originalidad” logró el nivel 4 (excelente) y en “corrección gramatical y ortografía” obtuvo el nivel 3 (bueno).

El educando “A4” en los aspectos “comprensión lectora”, “fluidez lectora”, “vocabulario”, “estructura de oraciones” y “coherencia y cohesión” obtuvo el nivel 3 (bueno). En el aspecto creatividad y originalidad” obtuvo el nivel 2 (regular) y en el aspecto “corrección gramatical y ortografía” obtuvo el nivel 3 (bueno)

El educando “A4” en el aspecto “comprensión lectora” logró obtener el nivel 3 (bueno), así como en “fluidez lectora”, “vocabulario”, “estructura de oraciones” y “coherencia y cohesión”. En el aspecto creatividad y originalidad” obtuvo el nivel 2 (regular) y en el aspecto “corrección gramatical y ortografía” obtuvo el nivel 3 (bueno)

Resultado de A7:

Al estructurar de manera clara las actividades de lectura y escritura, se logró no solo una mejora en la comprensión y producción de textos, sino también un mayor compromiso por parte de los alumnos con las tareas asignadas. Esta organización facilitó la progresión a su propio ritmo de los educandos de ese equipo, respetando sus diferencias individuales, y promovió una práctica más autónoma y reflexiva de la lectoescritura, fortaleciendo así sus capacidades lingüísticas y cognitivas.

Si bien algunos resultados obtuvieron la calificación de “regular”, estos no desmerecen el esfuerzo y la constancia demostrada por los alumnos. En general, se puede concluir que la estrategia implementada permitió alcanzar un nivel

aceptable de competencia en lectoescritura, y sentó las bases para un progreso continuo y sostenido en el futuro.

En el siguiente ejemplo se puede ver lo anterior:

> Más adelante, varios alumnos pasaron al pizarrón para acomodar tarjetas con las partes del cuento: inicio, nudo y desenlace. Esta actividad manipulativa les permitió representar de forma tangible la estructura narrativa y reforzar su organización mental (DC1).

Esto coincide con lo planteado por Jolibert y Sraïki (2009), quien afirmó que el trabajo con portadores textuales y estructuras narrativas contribuye a que los niños organicen mejor sus ideas y comprendan la lógica interna de los textos. En este sentido, actividades como la clasificación y el ordenamiento de secuencias fortalecen la conciencia narrativa y preparan al educando para la producción escrita con mayor coherencia.

En las actividades prácticas se pudo ver como los alumnos estructuraron de manera clara los elementos narrativos; revisaron colectivamente los elementos del cuento utilizando imágenes y palabras clave, lo que permitió reforzar la relación entre oralidad, lectura y escritura. Un ejemplo de esto es el siguiente:

> Durante toda la jornada se evidenció un acompañamiento pedagógico activo, estrategias didácticas variadas y el uso intencionado del material de apoyo. El proceso de organización de la lectoescritura fue favorecido desde la comprensión de estructuras narrativas, el desarrollo de vocabulario, la producción de textos y el uso de referencias visuales (DC1).

Esta práctica está en concordancia con lo señalado por Cassany (2006),

quien destacó que el aprendizaje de la lectura y la escritura se potencia cuando el alumno cuenta con apoyos visuales, modelos textuales y actividades de andamiaje que facilitan la organización interna del discurso. De este modo, se fortaleció la comprensión y producción de textos al ofrecer un entorno estructurado y pedagógicamente intencionado, permitiendo avances significativos en la capacidad de los alumnos para planear, escribir y revisar sus propios textos.

Conclusiones

A lo largo de la implementación de la estrategia de intervención se pudo observar cómo el trabajo colaborativo desempeñó un papel crucial en el desarrollo integral de los alumnos, tanto en el ámbito académico como en el socioemocional. La disposición de los alumnos para participar activamente en actividades grupales, impulsada por una motivación clara, contribuyó significativamente al fortalecimiento de la lectoescritura. A través de la organización eficaz de equipos y el diseño estructurado de las actividades de lectura y escritura, se consolidaron habilidades fundamentales, lo que permitió que los alumnos no solo mejoraran su rendimiento académico, sino que también desarrollaran habilidades interpersonales, de pensamiento crítico y comunicativas.

Las relaciones interpersonales, basadas en la cooperación y el respeto mutuo, junto con el uso de preguntas estratégicas por parte del profesor para evocar experiencias previas, fueron determinantes para fomentar un ambiente de aprendizaje dinámico y enriquecedor. Así, el sentido de pertenencia y la interacción constante entre compañeros fortalecieron los vínculos y promovieron un clima de confianza, facilitando el cumplimiento de los objetivos propuestos.

Así, la pregunta de investigación ¿Cómo una estrategia de intervención sustentada en el trabajo colaborativo favorece el desempeño lectoescritor en alumnos de cuarto grado de educación primaria? se contestó positivamente, ya que la integración de las actividades de la estrategia de intervención tuvo impacto en un buen nivel de desarrollo de la lectoescritura y en la formación integral de los alumnos de cuarto grado de educación primaria, quienes asumieron un rol

activo y comprometido en su proceso de aprendizaje. Se comprobó que una estrategia de intervención sustentada en el trabajo colaborativo favorece significativamente el desempeño lectoescritor de los alumnos de cuarto grado de educación primaria. Esto se debe a que desarrollar las actividades de aprendizaje con los pares permite compartir ideas, retroalimentarse y construir conocimientos de manera conjunta, potenciando tanto sus habilidades, tanto de lectura como de escritura. La dinámica grupal no solo refuerza los aprendizajes individuales, sino que también fomenta la empatía, el respeto por las opiniones ajenas y la capacidad de resolver problemas de forma colectiva.

Así, al asumir los alumnos un rol activo y comprometido en su proceso de aprendizaje propició que lograran el nivel de desarrollo de la lectoescritura esperado para el cuarto grado de educación primaria que cursaban, y ello contribuyó a su formación integral.

Referencias

Aguilar Ródenas, C., Olea, M. J. A., Padrós Cuxart, M. P., y Pulido, M. Á. (2010). Lectura dialógica y transformación en las Comunidades de Aprendizaje. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, *24*(1), 31-44. https://www.redalyc.org/pdf/274/27419180003.pdf

Abusamra, V., Cartoceti, R. y Ferreres, A. (2009). La comprensión de textos desde un enfoque multicomponencial. El test “Leer para comprender”. *Ciencias Psicológicas. Prensa Médica Latinoamericana, 3*(2), pp. 12-18. http://www.scielo.edu.uy/pdf/cp/v3n2/v3n2a08.pdf

Aguilar Ródenas, C., Olea, M. J. A. Padrós Cuxart, M. y Pulido, M. Á. (2010). Lectura dialógica y transformación en las Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 24*, (1), 31-44. https://www.redalyc.org/pdf/274/27419180003.pdf

Arce Sulca, Z. A. (2015). *Estudio sobre los niveles de escritura en niños y niñas del tercer grado de primaria de la Institución Educativa Núm. 7087, Santiago de Surco.* Tesis de grado. Universidad Cesar Vallejo. https://hdl.handle.net/20.500.12692/44886

Balongo González, E. y Mérida Serrano, R. (2016). El clima de aula en los proyectos de trabajo. Crear ambientes de aprendizaje para incluir la diversidad infantil. *Perfiles educativos, 38*(152), 146-162. https://www.scielo.org.mx/scielo.

Barboza, P. y Peña, G. (2014). El problema de la enseñanza de la lectura en educación primaria. Educere, *18* (59),134-140.

https://www.redalyc.org/pdf/356/35631103015.pdf

Barreda Gómez, M. S. (2012). *El docente como gestor del clima del aula. Factores a tener en cuenta* [Maestría en formación del profesorado de educación secundaria]. Universidad de Cantabria.

Benoit Ríos, C. G. (2020). La formulación de preguntas como estrategia didáctica para motivar la reflexión en el aula. *Cuadernos de Investigación Educativa*, *11*(2), 95-115. https://revistas.ort.edu.uy/cuadernos-de-investigacion-educativa/article/view/

Bisquerra Alzina, R., (2003) Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa 21*(1) 7-43. https://www.researchgate.net/publication/41570276_Educacion_emocional_y_competencias_basicas_para_la_vida en 4 de agosto de 2022

Buendía Eisman L., Colás Bravo P. y Hernández Pina F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Editorial Mcgraw-Hill/Interamericana. https://www.icmujeres.gob.mx/wp-content/uploads/2020/05/LEONOR-Metodos-de-investigacion-en-psicopedagogia-medilibros.com_.pdf

Caballeros Ruiz, M. Z., Sazo, E. y Gálvez Sobral, J. A. (2014). El aprendizaje de la lectura y escritura en los primeros años de escolaridad: Experiencias exitosas de Guatemala. Interamerican. *Journal of Psychology, 48* (2), 212-222. https://www.redalyc.org/pdf/284/28437146008.pdf

Callejo Uceta, S. (2015). *El aprendizaje de la lectoescritura en educación infantil a través de trabajo colaborativo* ⌈Tesis de maestría⌋. Universidad de Valladolid, Segovia, España.

https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/12877/

Campos y Covarrubias, G., y Lule Martínez, N. E. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Ximhai*, *7*(13), 45-60. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3979972.pdf

Cardona Zapata, L. A. y Calle Álvarez, G. Y. (2023). Los textos multimodales como recurso didáctico para la enseñanza de la escritura en un Centro Educativo Rural. *RHS: Revista Humanismo y Sociedad*, *11*(1), 1-15. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8838466

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.

Castro, F., Peley, E. y Morillo, J. (2006). Mejorando el proceso de enseñanza-aprendizaje: rol del docente en actitudes, valores y pensamiento crítico. *Colección Internacional de Investigación Educativa – Tomo 12.* https://redipe.org/pdf/Libro-tomo-12-ciie.pdf

Chávez Delgado, M. E., González Vergara, S., y Sepúlveda López, F. (2022). Revisión sistemática de literatura sobre programas de intervención en habilidades de lectura inicial. *Páginas de Educación*, *15*(2), 98-127. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682022000200098

Collazos O, C., Guerrero, L., y Vergara, A. (2001). Aprendizaje Colaborativo: un cambio en el rol del profesor. *Proceedings of the 3rd Workshop on Education on Computing, Punta Arenas, Chile*. https://cns.cl/wp-content/uploads/2017/09/Aprendizaje-Colaborativo-un-cambio-en-el-rol-del-profesor.pdf

Creswell, J. W. (2009). *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed*

Methods Approaches. SAGE.

Cuadrado Santolaria, R., Pérez-Batlle, M., y Valero García, M. (2014). Controles de trabajo en grupo para mejorar la interdependencia positiva**.** *Actas de las XX Jornadas de Enseñanza Universitaria de la Informática (JENUI 2014)* (pp. 363–370). Universidad de Oviedo. https://aenui.org/actas/pdf/JENUI_2014_047.pdf?utm_source=chatgpt.com

Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (1995). Transforming qualitative research methods: Is it a revolution? *Journal of Contemporary Ethnography*, *24*(3), 349-358. https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/089124195024003006

Díaz Barriga, F. y Hernández Rojas, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista* (3.ª ed.). McGraw-Hill.

Estupiñán Ricardo, J., Verdosoto Galeas, J. R. y Romero Jacomé, V. A. (2016). Participación de los Estudiantes en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje en la Educación Superior en Ecuador. *Revista Magazine de las Ciencias, 1*(2), 28-120. https://revistas.utb.edu.ec/index.php/magazine/article/view/50/

Faijo Figueroa, J. A.., Norzagaray Benítez, C. C., González Lomelí, D., Ramírez Dorantes, M. C., Tanori Quintana, J., Delgado Ramírez, Z. y Vera Noriega, J. Á. (2023). Fomento de la autorregulación del aprendizaje a través de un programa incorporado al curriculum universitario. *Revista de Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de México*, *12*(31), 12-32. https://revistapsicologia.uaemex.mx/article/view/21437

Fernández, A. C., Marrero, A. S., Valderrey, V. M. y Mediavilla, M. G. (2019). El trabajo colaborativo online en Espacios de Enseñanza Superior (EES): canales de comunicación y organización. In *Edunovatic 2018. Conference Proceedings: 3rd Virtual International Conference on Education, Innovation and ICT. 17-19*

Ferreiro, E. (1987). Procesos de adquisición de la lengua escrita dentro del contexto escolar. (Traducción de la autora de “Literacy development. The construction of a new object of knowledge” *Colección Pedagógica Universitaria, 15*, 41–58. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a4n2/04_02_Ferreiro.pdf

Ferreiro, E. (1997). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI editores.

Ferreiro, E., y Teberosky, A. (1999). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* (2.ª ed.). Siglo XXI Editores.

Gabriel Medina, E. (2021). *Trabajo colaborativo en la lectoescritura de niños y niñas del programa no escolarizado de educación inicial a jugar, Ayacucho 2018.* https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/ULAD_a047a13a997589ec96db75c0d71bf4fc

Geertz, C. (1992). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.

Gobierno de la República. (2019). *Ley General de Educación*. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge/LGE_orig_30sep19.pdf

Gómez Mendoza, M. A., Alzate Piedrahíta, M. V., Arbeláez Gómez, M. C.,

Romero Loaiza, F., Gallón, H. (2005). Intervención, mediación pedagógica y los usos del texto escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 83-102. https://www.redalyc.org/pdf/4136/413635243005.pdf

Gómez, D. C. P., y Nery, R. L. M. (2019). La investigación cualitativa: un camino para interpretar los fenómenos sociales. En J. Mendoza González y N. S. Esparragoza Bermejo (Coords.) *Educación: aportaciones metodológicas*, 85-101. *Consorcio Educativo de Oriente y Universidad de Oriente*. https://www.researchgate.net/publication/378870699_Educacion_Aportes_metodologicos

González-Vargas, J. E. (2014). Una mirada del trabajo colaborativo en la escuela primaria desde las representaciones sociales. *Ra Ximhai*, *10*(5), 115-134. https://www.redalyc.org/pdf/461/46132134008.pdf

Guzmán Tinajero, K., y Rojas-Drummond, S. M. (2012). Escritura colaborativa en alumnos de primaria: Un modo social de aprender juntos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *17*(52), 1–17. https://hdl.handle.net/20.500.12799/1902

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.

Hiebert, E. H. (2009). *Reading more, Reading Better*. Guilford Publications.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2021). *Censo de Población y Vivienda 2020: Analfabetismo y alfabetización.* https://www.inegi.org.mx/

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2018). *La educación obligatoria en México: Informe 2018*. INEE. https://www.inee.edu.mx

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2019). *La educación obligatoria en México: Estado del aprendizaje y la equidad*. INEE. https://www.inee.edu.mx

Jacales, M. P. (2018). Una metodología colaborativa para la lectura y discusión de textos. En L. Gómez y A. Pérez (Eds.), *Estrategias innovadoras en educación* (pp. 123–145). Editorial Universitaria.

Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós Educador.

Johnson, D. W., y Johnson, R. T. (1999). *Aprender juntos y solos: Aprendizaje cooperativo, aprendizaje individualista y aprendizaje competitivo* (5.ª ed.). Aique.

Jolibert, J. y Sraïki, Ch. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Manantial.

López Villa, J. R. y Lescay Blanco, D. M. (2023). Estrategia de comunicación para el desarrollo del lenguaje de los niños del subnivel II de Inicial. *Varona*, 76, 1-19. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360674839001

Loría, E. (2022). El eterno problema de la falta de lectura y de lectores. *Ciencia ergo-sum, 28*(3), 1-3. https://cienciaergosum.uaemex.mx/article/view/17228

Martínez R, L. A. (2007). La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación. *Revista perfiles libertadores*, *4*(80), 73-80.

Matesanz Santos, M. (2012). La lectura en la educación primaria: marco teórico y propuesta de intervención. Tesis de grado. UVa Segovia. https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/1474/TFGB.97.pdf;jsession

id=7FBB9656221DD9CA92919879EC42FCF8?sequence=1

Mejía Jiménez, M. R. y Manjarrés, M. R. (2011). La investigación como estrategia pedagógica. Una apuesta por construir pedagogías críticas en el siglo XXI. *Praxis & saber*, *2*(4), 127-177. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477248388007

Molina de Colmenares, N. y Pérez de Maldonado, I. (2006). El clima de relaciones interpersonales en el aula un caso de estudio. *Paradigma, 27*(2), 193-219. https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512006000200010

Montealegre, R., y Forero, L. A. (2006). Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio. *Acta Colombiana de Psicología, 9*(1), 25-40. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2264586.pdf

Ortiz Navarrete, M. y Salazar Betancourt, L. (2022). Actitud del estudiantado universitario hacia la revisión colaborativa de errores. Revista Educación, 46(1), 1-11. https://www.redalyc.org/journal/440/44068165023/44068165023.pdf

Peña, D. (2020). *Análisis de datos multivariantes*. McGraw-Hill España.

Perea Lara, J. L. (2019). Trabajo colaborativo: una estrategia para estimular ambientes escolares pacíficos en primaria. *Educación y Ciencia*, 22, 33-49. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7982084.pdf

Pérez, L., García, J. y López, M. (2015). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de educación primaria. *Revista de Psicología Educativa, 20*(1), 37–52. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9016479.pdf?utm_source=cha

tgpt.comphp?script=sci_arttext&pid=S0185-26982016000200146

Piaget, J. (1978). *La equilibración de las estructuras cognitivas*. Siglo XXI Editores.

Pinedo-Castro, A. (2024). Habilidades Blandas como Factor Clave para la Mejora de la Convivencia Escolar. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0,* 17(2), 216-230. https://ojs.docentes20.com/index.php/revistadocentes20/article/view/550/1339

Quincho Mego, D. J. (2019). Niveles de comprensión lectora en alumnos del cuarto grado de primaria de una institución educativa de Callao. ⌈Tesis maestría⌋. Universidad Ignacio de Loyola. https://repositorio.usil.edu.pe/bitstreams/a46f92db-ba09-472b-b520-9d1cb87f37fd/download

Ramírez Montoya, M. S. (2010). *Innovación educativa con recursos tecnológicos: experiencias y perspectivas*. Trillas.

Ramos Chagoya, E. (2008). *Métodos y técnicas de investigación*. https://www. gestiopolis. com/metodos-y-tecnicas-de-investigacion.

Real Academia Española. (s/f). *Diccionario de la lengua española*, 23.ª ed., [versión 23.3 en línea]. https://dle.rae.es

Rodríguez, A. N. (2021). Lectura crítica y escritura significativa: Acercamiento didáctico desde la lingüística. *Laurus*, *13*(25), 241-262.

Ruay Garcés, R. (2010). El rol del docente en el contexto actual. *Revista electrónica de desarrollo de competencias*, *REDEC, 2(*6), 115-123. https://www.redalyc.org/pdf/761/76111479012.pdf

Ruiz-Mira, A., Giménez-Meseguer, J., García-Martínez, S. y Ferriz- Valero, A.

(2021). Beneficios del aprendizaje cooperativo en educación física en la etapa de educación primaria. Un análisis cualitativo. Revista electrónica Transformar, 2(4), 1-16. https://revistatransformar.cl/index.php/transformar/article/view/39/20

Sánchez de Medina Hidalgo, M. C. (2009). La importancia de la lectoescritura en educación infantil. *Revista digital innovación y experiencias educativas*, 1-10. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_14/CARMEN_SANCHEZ_1.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2010). *Estándares de desempeño docente en el aula*. SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2019). *Buenas prácticas para la Nueva Escuela Mexicana. Aprendizaje colaborativo en el aula. Consejos Técnicos Escolares. Ciclo Escolar 2019-2020*. https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/202003/202003-RSC-DUESsjdnDZ-6Ficha03_ACenelaula.pdf.

Secretaría de Educación Pública. (2022*). Planes y programas de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria*. https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2022/12/Plan-de-Estudios-para-la-Educacion-Preescolar-Primaria-y-Secundaria.pdf

Shcheglova, I. A. (2019). Can Student Engagement in Extracurricular Activities

Facilitate the Development of Their Soft Skills?. *Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*, 6. 111—121. https://monitoringjournal.ru/index.php/monitoring/article/view/535/736

Slavin, R. E. (2014). *Cooperative learning: Theory, research, and practice* (2nd ed.). Pearson.

Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación,* 59, 43-61. https://rieoei.org/RIE/article/view/456/4341

Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.

Tobón, S. (2017). *Evaluación socioformativa estrategias e instrumentos* (1.ª ed.). USA. https://www.researchgate.net/profile/Sergio_Tobon4/publication/336349659_Evaluacion_socioformativa_Estrategias_e_instrumentos/links/5d9cf8e6458515c1d3a1628c/Evaluacion-socioformativa-Estrategias-e-instrumentos.pdf

Torres Escobar, A. C. (2014). Argumentación en la escuela primaria: trabajo colaborativo y B-learning. *Enunciación 19*(2), 237–251. https://www.redalyc.org/pdf/7226/722679821006.pdf?utm_source=chatgpt.com

Torsa Ybález, M. A., Salvador Grau, C. y Álvarez Teruel, J. D. (2016) Acerca de la utilidad del aula invertida o flipped classroom. XIV *Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria*: *Investigación, innovación y enseñanza universitaria: enfoques pluridisciplinares* (pp. 1466–1480). https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5601467

Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*.

Crítica.

Vigotsky, L. S. (2021). *Pensamiento y lenguaje*. Editorial Pueblo y Educación.

Yubero Jiménez, S. y Larrañaga Rubio, E. L. (2010). El valor de la lectura en relación con el comportamiento lector. Un estudio sobre los hábitos lectores y el estilo de vida en niños. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, 6, 7-20. https://www.redalyc.org/pdf/2591/259119721001.pdf

Zapata Nizama, M. M. (2022). *Las estrategias de lectura y su relación con la comprensión lectora en los estudiantes del sexto grado de la I. E. N.º 14637 Carrasquillo, Morropón 2021* (Tesis de maestría). Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote. https://repositorio.uladech.edu.pe/handle/20.500.13032/27952

Apéndices

Apéndice A. Estándares Docentes de desempeño en el aula

Categoría: Gestión didáctica.
Conocimiento y puesta en práctica que realiza el profesor, del conjunto de saberes (conocimientos) y acciones metodológicas (uso de métodos y estrategias) orientadas a promover procesos de aprendizaje en los alumnos.

Referentes de gestión didáctica	Estándares de gestión didáctica	Pautas para observar	Niveles de los estándares de gestión didáctica	Valoración	Justificación
Presentación curricular	Al inicio de la clase presenta y/o recuerda, en forma clara a los alumnos, el propósito y los contenidos a desarrollar y aprender durante la clase.	Al inicio de la clase, se observa la presencia de propósito y contenidos; de algunos de ellos o bien, la ausencia de ambos. En caso de presencia de alguno o ambos, se observa la claridad en el lenguaje usado por el profesor, es decir, que sea sencillo, concreto, cotidiano y previsible-mente entendible para los alumnos.	1. Al inicio de la clase no presenta y/o recuerda a los alumnos el propósito ni los contenidos a desarrollar y aprender durante la clase. 2. Al inicio de la clase presenta y/o recuerda, en forma confusa a los alumnos, el propósito y/o los contenidos a desarrollar y aprender durante la clase. 3. Al inicio de la clase presenta y/o recuerda, en forma clara a los alumnos, el		

Referentes de gestión didáctica	Estándares de gestión didáctica	Pautas para observar	Niveles de los estándares de gestión didáctica	Valoración	Justificación
			propósito o los contenidos a desarrollar y aprender durante la clase. 4. Al inicio de la clase presenta y/o recuerda, en forma clara a los alumnos, el propósito y los contenidos a desarrollar y aprender durante la clase.		
Atención diferenciada	Durante la clase atiende, de manera diferenciada, las necesidades de aprendizaje de los alumnos.	Durante la clase se observa si el profesor hace distinción (tendiente a la personaliza-ción) o no (tipo conferencia) de las necesidades de aprendizaje de los alumnos. Si lo hace, se observa mediante el uso de lenguaje específico, la	1. Durante la clase atiende, de manera preferencial, a los alumnos con menores necesidades de aprendizaje. 2. Durante la clase atiende, de manera idéntica, las necesidades de aprendizaje de los alumnos. 3. Durante la clase		

Referentes de gestión didáctica	Estándares de gestión didáctica	Pautas para observar	Niveles de los estándares de gestión didáctica	Valoración	Justificación
		asignación de tareas diferenciadas y el acercamiento a ciertos alumnos. En una situación concreta de clase, se puede observar qué alumnos están compren-diendo o no el tema.	atiende, de manera preferencial, a los alumnos con mayores necesidades de aprendizaje. 4. Durante la clase atiende, de manera diferenciada, las necesidades de aprendizaje de los alumnos.		
Organización del grupo	Durante la clase organiza al grupo de manera muy adecuada a las necesidades que demandan las actividades que desarrolla.	Durante la clase, se observa la forma de organizar el grupo: en plenaria (filas, círculo, herradura, entre otras) o equipo (según el número) y su adecuación a las necesidades que demandan las actividades. Para la valoración se asume que se cuenta infraestruc-	1. Durante la clase no organiza al grupo de manera adecuada a las necesidades que demandan las actividades que desarrolla. 2. Du-rante la clase organiza al grupo de manera poco adecuada a las necesidades que demandan		

Referentes de gestión didáctica	Estándares de gestión didáctica	Pautas para observar	Niveles de los estándares de gestión didáctica	Valoración	Justificación
		tura para poder llevarlo a cabo. En caso de no contar con ellas, este estándar, no se valora y se especifica en la justificación.	las actividades que desarrolla. 3. Durante la clase organiza al grupo de manera adecuada a las necesidades que demandan las actividades que desarrolla. 4. Durante la clase organiza al grupo de manera muy adecuada a las necesidades que demandan las actividades que desarrolla.		
Relación de aprendizaje alumno-alumno	Durante la clase realiza, de manera frecuente y adecuada acciones y actividades que favorecen el diálogo entre los alumnos, propiciando	Durante la clase, se observa si el profesor promueve o no, diálogos entre los alumnos, respecto a los objetos de aprendizaje	1. Durante la clase no realiza acciones ni actividades para favorecer el diálogo entre los alumnos. 2. Durante la clase		

Referentes de gestión didáctica	Estándares de gestión didáctica	Pautas para observar	Niveles de los estándares de gestión didáctica	Valoración	Justificación
	su aprendizaje.	(esto indistinta-mente de la forma de organizar el grupo). Si lo hace, se observa si los alumnos conversan, discuten e intervienen en torno a los temas y objetos de aprendizaje planteados. Además, se observa la frecuencia con que lo hace a lo largo de la clase.	realiza, de manera frecuente pero poco adecuada, acciones y actividades que favorecen el diálogo entre los alumnos propiciando su aprendizaje. 3. Durante la clase realiza, de manera ocasional pero adecuada, acciones y actividades que favorecen el diálogo entre los alumnos propiciando su aprendizaje. 4. Durante la clase realiza, de manera frecuente y adecuada, acciones y actividades que favorecen el diálogo entre los alumnos propiciando su		

Referentes de gestión didáctica	Estándares de gestión didáctica	Pautas para observar	Niveles de los estándares de gestión didáctica	Valoración	Justificación
			aprendizaje.		
Recursos didácticos	Durante la clase usa, de manera motivante para los alumnos, recursos didácticos acordes para promover el aprendizaje de los contenidos	Durante la clase, se observa, respecto a la motivación, si el manejo que hace el profesor de los recursos capta la atención de los alumnos y los involucra con los contenidos a tratar. Además, se observa si los recursos son acordes al propósito de los contenidos que desarrolla.	1. Durante la clase usa, de manera poco motivante para los alumnos, recursos didácticos poco acordes para promover el aprendizaje de los contenidos. 2. Durante la clase usa, de manera motivante para los alumnos, recursos didácticos poco acordes para promover el aprendizaje de los contenidos. 3. Durante la clase usa, de manera poco motivante para los alumnos, recursos didácticos acordes para promover el aprendizaje de los contenidos.		

Referentes de gestión didáctica	Estándares de gestión didáctica	Pautas para observar	Niveles de los estándares de gestión didáctica	Valoración	Justificación
			4. Durante la clase usa, de manera motivante para los alumnos, recursos didácticos acordes para promover el aprendizaje de los contenidos.		
Recursos espaciales	Durante la clase maneja, de manera muy adecuada, el espacio del salón de clases respecto a las demandan las actividades que desarrolla.	Durante la clase, se observa si la forma en que el profesor se desplaza y hace uso del espacio considera las necesidades que demandan las actividades que desarrolla. Se observa por ejemplo, en el trabajo en plenaria si el profesor se coloca donde todos lo puedan observar y escuchar; y en el trabajo en grupo si se acerca a cada uno de ellos, entre	1. Durante la clase maneja, de manera inadecuada, el espacio del salón de clases respecto a las necesidades que demandan las actividades que desarrolla. 2. Durante la clase maneja, de manera poco adecuada, el espacio del salón de clases respecto a las necesidades que demandan		

Referentes de gestión didáctica	Estándares de gestión didáctica	Pautas para observar	Niveles de los estándares de gestión didáctica	Valoración	Justificación
		otras. Para la valoración se asume que se cuenta con las condiciones básicas de infraestructura para poder llevarlo a cabo. En caso de no contar con ellas, este estándar, no se valora y se especifica en la justificación.	las actividades que desarrolla. 3. Durante la clase maneja, de manera adecuada, el espacio del salón de clases respecto a las necesidades que demandan las actividades que desarrolla. 4. Durante la clase maneja, de manera muy adecuada, el espacio del salón de clases respecto a las necesidades que demandan las actividades que desarrolla.		
Manejo del tiempo	Durante la clase distribuye y maneja el tiempo, de manera	Durante la clase, se observa el tiempo que usa el profesor para	1. Durante la clase distribuye y maneja el tiempo, de manera		

Referentes de gestión didáctica	Estándares de gestión didáctica	Pautas para observar	Niveles de los estándares de gestión didáctica	Valoración	Justificación
	eficaz y flexible, respecto a los contenidos y actividades que desarrolla.	el tratamiento de los contenidos (tiempo efectivo) y el tiempo dedicado a otros asuntos (tiempo muerto). La valoración de la eficacia se hace tomando en cuenta del tiempo total de clase, la proporción de tiempo efectivo. La flexibilidad se observa en la respuesta de adaptación que da el profesor a las situaciones que surgen durante la clase, tomando como base el tiempo efectivo.	ineficaz, respecto a los contenidos y actividades que desarrolla. 2. Durante la clase distribuye y maneja el tiempo, de manera flexible pero poco eficaz, respecto a los contenidos y actividades que desarrolla. 3. Durante la clase distribuye y maneja el tiempo, de manera eficaz pero poco flexible, respecto a los contenidos y actividades que desarrolla. 4. Durante la clase distribuye y maneja el tiempo, de manera eficaz y flexible,		

Referentes de gestión didáctica	Estándares de gestión didáctica	Pautas para observar	Niveles de los estándares de gestión didáctica	Valoración	Justificación
			respecto a los contenidos y actividades que desarrolla.		
Indicaciones	Durante la clase da indicaciones, de manera muy clara, de los procedimientos a seguir respecto a las actividades que desarrolla	Durante la clase, se observa la claridad en el lenguaje usado por el profesor para dar las indicaciones de los procedimientos, es decir, que sea sencillo, concreto, preciso, cotidiano y previsiblemente entendible para los alumnos. Siguen las instrucciones dadas para el desarrollo de los procedimientos.	1. Durante la clase da indicaciones, de manera confusa, de los procedimientos a seguir respecto a las actividades que desarrolla. 2. Durante la clase da indicaciones, de manera poco clara, de los procedimientos a seguir respecto a las actividades que desarrolla. 3. Durante la clase da indicaciones, de manera clara, de los procedimientos a seguir respecto a las actividades		

Referentes de gestión didáctica	Estándares de gestión didáctica	Pautas para observar	Niveles de los estándares de gestión didáctica	Valoración	Justificación
			que desarrolla. 4. Durante la clase da indicaciones, de manera muy clara, de los procedimientos a seguir respecto a las actividades que desarrolla.		
Explicaciones	Durante la clase brinda explicaciones, de manera clara y significativa, de los conceptos y las definiciones que trata.	Durante la clase, se observa la claridad en el lenguaje usado por el profesor para dar explicaciones de los conceptos y definiciones, es decir, que sea sencillo, concreto, preciso, cotidiano y previsiblemente entendible para los alumnos. La significancia se observa en si ese lenguaje tiene sentido para los alumnos, lo	1. Durante la clase brinda explicaciones, de manera confusa, de los conceptos y las definiciones que trata. 2. Durante la clase brinda explicaciones, de manera clara pero no significativa, de los conceptos y las definiciones que trata. 3. Durante la clase brinda explicacio-		

Referentes de gestión didáctica	Estándares de gestión didáctica	Pautas para observar	Niveles de los estándares de gestión didáctica	Valoración	Justificación
		cual se aprecia en la forma como ellos/ellas se apropian de los conceptos y definiciones, por ejemplo, al hacer referencia a lo visto en la clase con sus propias palabras y dar ejemplos.	nes, de manera clara pero poco significativa, de los conceptos y las definiciones que trata. 4. Durante la clase brinda explicacio-nes, de manera clara y significativa, de los conceptos y las definiciones que trata.		
Preguntas	Durante la clase formula, de manera muy frecuente, preguntas abiertas que promueven procesos de reflexión sobre los saberes y procedimientos de los alumnos.	Durante la clase, se observa si el lenguaje usado por el profesor para hacer preguntas propicias o no la reflexión sobre los saberes (conocimien-tos) y procedimien-tos de los alumnos. Esto se aprecia en el tipo de respuestas y	1. Du-rante la clase formula, preguntas cerradas que no promueven un proceso de reflexión sobre los saberes y procedimientos de los alumnos. 2. Durante la clase formula, de manera ocasional, preguntas abiertas que		

Referentes de gestión didáctica	Estándares de gestión didáctica	Pautas para observar	Niveles de los estándares de gestión didáctica	Valoración	Justificación
		explicaciones que los alumnos dan a las preguntas. Si lo hacen con respuestas reflexivas y/o argumentativas tienden a ser abierta, pero si son memorísticas o de "consentimiento" se consideran cerradas. En caso de que realice preguntas abiertas, se observa la frecuencia con que lo hace a lo largo de la clase.	promueven procesos de reflexión sobre los saberes y procedimientos de los alumnos. 3. Durante la clase formula, de manera frecuente, preguntas abiertas que promueven procesos de reflexión sobre los saberes y procedimientos de los alumnos. 4. Durante la clase formula, de manera muy frecuente, preguntas abiertas que promueven procesos de reflexión sobre los saberes y procedimientos de los alumnos.		
Actividades dirigidas	Durante la clase desarrolla actividades con procedimien-	Durante la clase, se observa la presencia de actividades que implican	1. Durante la clase desarrolla actividades con procedimien-		

Referentes de gestión didáctica	Estándares de gestión didáctica	Pautas para observar	Niveles de los estándares de gestión didáctica	Valoración	Justificación
	tos determinados por él mismo, pertinentes y motivantes, para que los alumnos se apropien del conocimiento.	el hacer y la incorporación de sentidos con procedimientos establecidos o dictados por el profesor y que son pertinentes en cuanto que favorecen que los alumnos pasen de lo cotidiano a lo conceptual. Además, se observa respecto a la motivación, si dichas actividades captan su atención y despiertan su interés por desarrollarlas.	tos determinados por él mismo, poco pertinentes y motivantes para que los alumnos se apropien del conocimiento. 2. Durante la clase desarrolla actividades con procedimientos determinados por él mismo, poco pertinentes, aunque motivantes, para que los alumnos se apropien del conocimiento. 3. Durante la clase desarrolla actividades con procedimientos determinados por él mismo, pertinentes y poco motivantes, para que los alumnos se apropien del		

Referentes de gestión didáctica	Estándares de gestión didáctica	Pautas para observar	Niveles de los estándares de gestión didáctica	Valoración	Justificación
			conocimiento. 4. Durante la clase desarrolla actividades con procedimientos determinados por él mismo, pertinentes y motivantes, para que los alumnos se apropien del conocimiento.		
Actividades no dirigidas	Durante la clase desarrolla actividades con procedimientos determinados por los alumnos, pertinentes y motivantes, para que se apropien del conocimiento.	Durante clase, se observa la presencia o ausencia de actividades que implican el hacer y la incorporación de sentidos sin especificar los procedimientos, es decir, da libertad para que los alumnos escojan y decidan su manera de proceder. En caso de presencia, se observa la pertinencia	1. Durante la clase no desarrolla actividades con procedimientos determinados por los alumnos. 2. Durante la clase desarrolla actividades con procedimientos determinados por los alumnos, poco pertinentes, aunque motivantes, para que se apropien del		

Referentes de gestión didáctica	Estándares de gestión didáctica	Pautas para observar	Niveles de los estándares de gestión didáctica	Valoración	Justificación
		de ellas, en el sentido de favorecer que los alumnos pasen de lo cotidiano a lo conceptual y si son motivantes, es decir, si captan su atención y despiertan su interés por desarrollar-las actividades.	conocimiento 3. Durante la clase desarrolla actividades con procedimientos determinados por los alumnos, pertinentes y poco motivantes, para que se apropien del conocimiento 4. Durante la clase desarrolla actividades con procedimientos determinados por los alumnos, pertinentes y motivantes, para que se apropien del conocimiento		

Categoría: Evaluación

Acciones que realizan profesores y alumnos, con el fin de expresar valoraciones, mediante la sistematización de evidencias pertinentes, sobre los procesos y resultados del aprendizaje de los alumnos.

Referentes de evaluación	Estándares de evaluación	Pautas para observar	Niveles de los estándares de evaluación	Valoración	Justificación
Autovaloraci	Durante la	Durante la	1. Durante la		

Referentes de evaluación	Estándares de evaluación	Pautas para observar	Niveles de los estándares de evaluación	Valoración	Justificación
ón	clase promueve, de manera eficiente, que los alumnos expresen valoraciones sobre sus propios procesos y resultados respecto de las actividades que desarrolla.	clase, se observa la presencia o ausencia de acciones que promueven la autovalora-ción de los alumnos sobre sus procesos y resultados. En caso de presencia, la eficiencia se observa en cuanto a que se promueven correcciones y mejora en los alumnos.	clase no promueve que los alumnos expresen valoraciones sobre sus propios procesos y resultados respecto de las actividades que desarrolla. 1. Durante la clase promueve, de manera ineficiente, que los alumnos expresen valoraciones sobre sus propios procesos y resultados respecto de las actividades que desarrolla. 3. Durante la clase promueve, de manera poco eficiente, que los alumnos expresen valoraciones sobre sus propios procesos y resultados respecto de las actividades que desarrolla. 4. Durante la clase promueve, de manera eficiente, que los alumnos		

Referentes de evaluación	Estándares de evaluación	Pautas para observar	Niveles de los estándares de evaluación	Valoración	Justificación
			expresen valoracio-nes sobre sus propios procesos y resultados respecto de las actividades que desarrolla.		
Valoración entre alumnos	Durante la clase, promueve, de manera eficiente, que los alumnos expresen valoraciones sobre los procesos y resultados de sus compañeros respecto de las actividades que desarrolla.	Durante la clase, se observa la presencia o ausencia de acciones que promueven las valoraciones entre compañeros respecto a sus procesos y resultados. En caso de presencia, la eficiencia se observa en cuanto a que se promueven correcciones y mejora en los alumnos.	1. Durante la clase no promueve que los alumnos expresen valoraciones sobre los procesos y resultados de sus compañeros respecto de las actividades que desarrolla. 2. Durante la clase promueve, de manera ineficiente, que los alumnos expresen valoraciones sobre los procesos y resultados de sus compañeros respecto de las actividades que desarrolla. 3. Durante la clase promueve, de manera poco eficiente, que los alumnos expresen valoraciones sobre los procesos y resultados de		

Referentes de evaluación	Estándares de evaluación	Pautas para observar	Niveles de los estándares de evaluación	Valoración	Justificación
			sus compañeros respecto de las actividades que desarrolla. 4. Durante la clase promueve, de manera eficiente, que los alumnos expresen valoraciones sobre los procesos y resultados de sus compañeros respecto de las actividades que desarrolla.		
Valoración del profesor a los alumnos	Durante la clase expresa valoraciones congruentes sobre los procesos y resultados de los alumnos respecto de las actividades que desarrolla.	Durante la clase, se observa la presencia o ausencia de acciones que promueven valoraciones del profesor sobre los procesos y resultados de sus alumnos. En caso de presencia, la congruencia se observa respecto a si las valoracio-nes se acompasan a las actividades desarrolla-das, el desempeño de los alumnos y lo	1. Durante la clase no expresa valoraciones sobre los procesos y resultados de los alumnos respecto de las actividades que desarrolla. 2. Durante la clase expresa valoraciones incongruen-tes sobre los procesos y resultados de los alumnos respecto de las actividades que desarrolla. 3. Durante la clase expresa valoraciones poco		

Referentes de evaluación	Estándares de evaluación	Pautas para observar	Niveles de los estándares de evaluación	Valoración	Justificación
		previsible-mente esperado.	congruentes sobre los procesos y resultados de los alumnos respecto de las actividades que desarrolla. 4. Durante la clase expresa valoraciones congruentes sobre los procesos y resultados de los alumnos respecto de las actividades que desarrolla.		
Retoraliment a-ción de saberes	Durante la clase rescata y sistematiza, de manera pertinente los conocimiento s previos, así como los que van adquiriendo los alumnos y los retroalimenta de forma significativa.	Durante la clase, se observa la presencia o ausencia de acciones para retroalimen-tar los saberes de los alumnos. En caso de presencia, se observa la pertinencia, en cuanto favorece que los alumnos pasen de lo cotidiano a lo conceptual y la significancia respecto a si la retroalimen-tación que hace tiene	1. Durante la clase no rescata ni sistematiza los conocimien-tos previos ni los que van adquiriendo los alumnos. 2. Durante la clase rescata y sistematiza, de manera poco pertinente, los conocimien-tos previos, así como los que van adquiriendo los alumnos y no los retroalimenta de forma significativa. 3. Durante la clase rescata y sistematiza, de manera pertinente, los		

Referentes de evaluación	Estándares de evaluación	Pautas para observar	Niveles de los estándares de evaluación	Valoración	Justificación
		sentido para los alumnos y ayuda a complemen-tar y reforzar su conocimiento Esto se aprecia en la forma como los alumnos se apropian de los contenidos, por ejemplo, hacer referencia a lo visto en la clase con sus propias palabras y dar ejemplos.	conocimien-tos previos, así como los que van adquiriendo los alumnos y los retroalimenta de forma poco significativa. 4. Durante la clase rescata y sistematiza, de manera pertinente, los conocimien-tos previos, así como los que van adquiriendo los alumnos y los retroalimenta de forma significativa.		

Apéndice B. Rúbrica del diagnóstico.

Aplicación: Inicio del ciclo escolar
Propósito: Identificar el nivel inicial de desempeño en comprensión lectora y producción escrita.

Criterios de evaluación	Nivel 1 malo	Nivel 2 regular	Nivel 3 bueno	Nivel 4 Excelente
Lectura en voz alta	Lee con muchas pausas, omisiones o cambios de palabras.	Lee textos breves con algunas pausas y errores.	Lee con fluidez adecuada y respeta signos básicos de puntuación.	Lee con seguridad, entonación y comprensión evidente.
Comprensión lectora literal	Identifica muy poca información del texto.	Reconoce personajes, lugares o ideas principales con ayuda.	Comprende información explícita y responde correctamente la mayoría de las preguntas.	Explica información del texto con claridad y relaciona ideas importantes.
Comprensión inferencial	Tiene dificultad para deducir información sencilla.	Hace inferencias básicas con apoyo.	Deduce significados y relaciones simples de manera autónoma.	Interpreta intenciones, causas y consecuencias con argumentos claros.
Escritura de palabras y oraciones	Presenta muchas dificultades ortográficas y de construcción.	Escribe oraciones sencillas con algunos errores.	Redacta ideas claras y comprensibles con ortografía básica adecuada.	Escribe con coherencia, variedad de vocabulario y buena ortografía.
Producción de texto breve	El texto es incompleto o sin secuencia.	Organiza algunas ideas con inicio y final simples.	Produce textos breves con secuencia lógica.	Redacta textos organizados, claros y con detalles relevantes.
Participación y disposición	Requiere constante motivación para realizar las actividades.	Participa ocasionalmente.	Participa activamente y sigue instrucciones.	Muestra iniciativa, interés y apoyo hacia sus compañeros.

Apéndice C. Cuestionario a alumnos

En el marco del proyecto de investigación "El Trabajo Colaborativo para Favorecer la Lectoescritura en Cuarto Grado de Educación Primaria", surge la necesidad de las perspectivas de los alumnos mediante un instrumento de entrevista. Este cuestionario busca descubrir cómo la colaboración entre estudiantes influye en su desarrollo como lectores y escritores.

A través de sus respuestas, buscamos desentrañar la riqueza que el trabajo conjunto aporta a su crecimiento académico y social. Acompáñenos en este viaje para comprender mejor el impacto del trabajo colaborativo en el aprendizaje de cuarto grado.

1. Introducción: Cuéntanos algo sobre ti.

¿Cuál es tu materia favorita en la escuela?

¿Tienes un libro o autor favorito?

¿Por qué te gusta?

2. Hábitos de lectura:

¿Con qué frecuencia lees fuera de la escuela?

¿Tienes un lugar favorito para leer en casa o en la escuela?

¿Prefieres leer solo o en grupo?

¿Por qué?

3. Género literario:

¿Te gustan los libros de aventuras, misterio, fantasía u otros géneros?

¿Puedes hablarme de un libro que hayas leído recientemente y que te haya gustado?

4. Influencia en la lectura:

¿Hay alguien que te haya influido para que leas más libros?

¿Cómo te fue?

¿Cómo afecta la lectura a tu imaginación y creatividad?

5. Escritura:

¿Te gusta escribir tus propias novelas e historias?

¿Tienes un tema favorito sobre el que escribir?

¿Porque te encanta?

¿Qué es lo que más disfrutas de la escritura?

6.Actividades literarias en la escuela:

¿Participas en actividades relacionadas con la lectura en la escuela, como clubes de lectura o eventos literarios?

¿Cómo te sientes al compartir tus escritos con colegas?

7. Tecnología y lectura:

¿Utilizas dispositivos electrónicos como tabletas o libros electrónicos para leer?

La tecnología está cambiando la forma en que leemos y escribimos.

¿Qué crees que ha cambiado?

8. Apoyo Familiar:

¿A tu familia también le gusta leer?

, ¿Cómo afecta esto tus hábitos de lectura?

, ¿Recibes apoyo de tus padres o hermanos a la hora de escribir algo?

9.Tareas y ejercicios:

¿Tuviste dificultades para leer o escribir?

¿Cómo superaste eso?

¿Tienes alguna meta para tu lectura y escritura para este grado?

10. Opinión personal:

¿Por qué cree que leer y escribir son importantes?

¿Cómo cree que la lectura y la escritura le ayudan en otras áreas de la vida?

Apéndice D. Plan de acción de la estrategia de intervención

<table>
<tr><td colspan="3">Secuencia didáctica de intervención 1.
“Exploremos y conozcamos cuentos cortos”</td></tr>
<tr><td>Propósito</td><td colspan="2">Que el educando lea, analice y comprenda distintos cuentos cortos y largos.</td></tr>
<tr><td>Fecha de sesión</td><td colspan="2"></td></tr>
<tr><td colspan="3"></td></tr>
<tr><td colspan="3">Ámbitos de competencia</td></tr>
<tr><td>Saber conocer</td><td>Saber hacer</td><td>Saber ser</td></tr>
<tr><td>Que el educando comprenda la importancia de la estructura del cuento.</td><td>Que el educando aplique sus reflexiones acerca de diversos cuentos y temas para crear y recrear cuentos</td><td>que el educando respete opiniones, temas y cuentos creados por los compañeros.</td></tr>
<tr><td colspan="3"></td></tr>
<tr><td colspan="3">Transversalidad con campos formativos</td></tr>
<tr><td>Campo formativo</td><td colspan="2">Aprendizaje esperado</td></tr>
<tr><td>Lenguajes</td><td colspan="2">Leer cuentos para reconocer algunos de sus recursos literarios e interpretar su significado.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Desarrollo de la secuencia didáctica</td></tr>
<tr><td colspan="3">Inicio
Los educandos, de manera grupal, responden preguntas solicitadas por el docente:
- ¿saben que es un cuento?
- ¿saben cómo se escriben?
- ¿saben para que se utilizan?

El docente muestra a los educandos el libro de lecturas de tercer grado y libros de la biblioteca escolar, además, señala cuentos cortos y procede a leer uno.

Los educandos: Construyen su vocabulario en su cuaderno (15 minutos) e identifican palabras clave del cuento y discuten su significado.
El docente y los educandos: crean un mural de palabras, escritas en cartulina en el pintarrón para que los educandos la tengan a la vista y las escriban en su cuaderno con su significado.

El docente muestra ejemplos de las estructuras escritas de cuentos cortos y los educandos observan como se escribe y la manera en que están distribuidas las imágenes alusivas y sus párrafos.
Desarrollo
Lectura Guiada: el docente indica a los educandos que abran su libro “nuestros saberes” en la página 42. “El cuento y su estructura”
Después de haber leído y discutido las páginas 42 y 43 de su libro de texto. Los educandos: participan en frente al pizarrón acomodando las tres etapas de un cuento con lo que representa cada una (inicio, nudo y desenlace)
El docente: solicita a los educandos que se dividan en grupos y les proporciona diferentes cuentos pequeños y cortos a cada equipo.</td></tr>
</table>

Los educandos: Cada grupo leerá su cuento y discutirá los elementos importantes que ofrece la lectura realizada; identificando palabras clave y el planteamiento, nudo y desenlace. Actividad de Comprensión: el docente proporciona preguntas de comprensión para cada cuento. Los educandos pueden trabajar en grupos para responder. Luego, comparten sus respuestas con la clase. Creación de Cuentos Cortos: el docente anima a los educandos a escribir su propio cuento corto. Proporciona hojas de trabajo de colores con preguntas guía sobre personajes, trama y conclusión. Cierre Lectura Independiente: se le asigna un cuento largo para realizar en casa. Los educandos deben leerlo en casa y dividir en secciones la pagina de su cuaderno donde en cada una pondrán: Personaje favorito Que hizo su personaje favorito Donde se desenvuelve su personaje favorito Como termina la historia

Recursos	Evaluación
Cuentos cortos Libro de lecturas del grado Cartulina papel bond hojas de color	Rubrica
Observaciones	

Secuencia didáctica de intervención 2 “¿cómo soy? Y ¿cómo eres”		
Propósito	Que los educandos escuchen cuentos cortos empleen el uso de adjetivos calificativos de forma oral y escrita.	
Fecha de sesión		
Ámbitos de competencia		
Saber conocer	Saber hacer	Saber ser
Que el educando comprenda la importancia de los adjetivos calificativos.	Que el educando aplique sus saberes donde diferencie objetos de casa y escuela, así como aspectos físicos y de personalidad entre las personas.	Que el educando respete opiniones sobre la apariencia física de sus compañeros.
Transversalidad con campos formativos		
Campo formativo	Aprendizaje esperado	

Lenguajes	Aprender el concepto de adjetivos calificativos mediante ejemplos físicos de objetos y personas.

Desarrollo de la secuencia didáctica

Inicio

El docente pregunta a los educandos: qué saben sobre los adjetivos calificativos.
Para percatarse de conocimientos previos.
Se anima a compartir ejemplos y experiencias para después desarrollar el juego "Yo te describo" donde pasa a un educando al frente y el lo describe.

Los educandos:
Escuchan la lectura "La Clementina" y después observa la diferencia entre verbos y adverbios.
Los educandos: participan en "Exatlon de adjetivos" actividad donde escriben en el pizarrón tantos adjetivos calificativos como puedan en un tiempo determinado.
Ubican de un lado adjetivos calificativos físicos (izquierdo) y del otro lado los adjetivos de personalidad (derecho)

Desarrollo

El docente: brinda una breve presentación sobre adjetivos calificativos apoyados en el libro de texto (página 134), destacando su función y ejemplos.
Después se les proyecta el video de la plataforma *Youtube* "¿Qué son los Adjetivos Calificativos? | Videos Educativos Aula365 (youtube.com)"

Posteriormente pasan al frente y describiendo a su compañero aplica lo aprendido y escucha como sus compañeros lo describen a él y sus acciones
Actividad Práctica: Proporciona oraciones incompletas y pide a los educandos que seleccionen el adjetivo calificativo adecuado.
Fomenta la discusión en parejas. Uso Responsable de Adjetivos: Facilita una discusión sobre el respeto en el lenguaje y cómo elegir adjetivos de manera positiva.
Proporciona ejemplos de situaciones en las que se pueden aplicar estos principios.
Cierre
Se describe a si mismo apoyándose en sus concepciones alternativas.
realizan un escrito interactivo, en casa, con un familiar o amigo cercano donde involucren el uso de adjetivos y lo plasmaran en su cuaderno; de manera escrita y en dibujo iluminado.

Recursos	Evaluación
Libro de texto Cuaderno Hojas de color y blancas Laptop	Rúbrica

Observaciones
De acuerdo a los tiempos que se dediquen a la actividad, cabe la posibilidad de extender la actividad en dos sesiones.

Secuencia didáctica de intervención 3 "creo un cuentotototote"

Propósito	Que el alumno cree cuentos cortos, los comparta con sus compañeros y desarrolle habilidades lectoras a través de identificar elementos clave en la narrativa.
Fecha de sesión	

Ámbitos de competencia		
Saber conocer	Saber hacer	Saber ser
El educando identifica y comprenda estructuras de cuentos cortos y largos.	El educando: crea, recrea y aplique la narrativa en un cuento corto o largo.	El educando: reconoce y respeta las distintas narrativas y estructuras realizadas en los cuentos de sus compañeros.

Transversalidad con campos formativos	
Campo formativo	Aprendizaje esperado
Lenguajes	Aprender el concepto de adjetivos calificativos mediante ejemplos físicos de objetos y personas.

Desarrollo de la secuencia didáctica

Inicio

El docente: comienza la clase con una breve conversación sobre lo que hace que un cuento sea interesante y emocionante.

Introduce a los educandos a la actividad mostrando un objeto misterioso (caja forrada) animando así a los educandos para imaginar lo que pudiera contener y como relacionarlo con la creación de un cuento.

Desarrollo

El docente: divide a los educandos en grupos de tres integrantes y le otorga a cada uno hojas de máquina. Explicándole que tendrán la tarea de plasmar, dibujar e iluminar los elementos que componen una buena narrativa en un cuento (personajes, escenarios, conflictos y solución) en un tiempo
Después se les cuestionó por equipo que pusieron en su hoja y se fomenta la colaboración y discusión dentro de los grupos con estas preguntas: ¿Por qué pusiste eso?, ¿tu otro compañero le falto algo?, ¿qué le agregarías a tus apuntes?
Cada grupo comparte su cuento con la clase. Después de cada presentación, realiza preguntas sobre elementos narrativos clave del cuento.
Después, se les cuestiona a lo educandos: ¿Qué fue lo que más te gusto?, ¿Qué elemento no pondrías en tu cuento? Y ¿por qué?

Cierre

Se les otorga dos hojas de máquina donde en la primera la utilizarán para su portada y la segunda para crear su cuento. Utilizaran regla o escuadra para delinear sus escritos. Dibujaran mínimo dos elementos y respetaran la estructura de un cuento.

Recursos	Evaluación
Libro de texto	

Cuaderno Caja misteriosa Hojas de máquina colores	Rubrica
Observaciones Con esta secuencia, los alumnos no solo desarrollaran habilidades lectoras sino también fortalecerán su capacidad de creación, expresión y trabajo colaborativo.	

Apéndice E. Rúbricas socioformativas de las secuencias didácticas

Rubrica para secuencia: “Exploremos y conozcamos cuentos cortos”

Aspectos a Evaluar	Nivel 1 (Malo)	Nivel 2 (Regular)	Nivel 3 (Bueno)	Nivel 4 (Excelente)
Comprensión de Lectura	Muestra poca o ninguna comprensión del texto. No puede identificar ideas principales ni detalles relevantes.	Comprende parcialmente el texto, identificando algunas ideas principales y detalles, pero con dificultad.	Comprende la mayoría de las ideas principales y detalles del texto.	Demuestra una comprensión completa del texto, identificando con precisión las ideas principales y detalles clave.
Fluidez en la Lectura	Lee con gran dificultad, con frecuentes pausas y errores que interrumpen la comprensión.	Lee con cierta fluidez, pero con pausas y errores que afectan la comprensión.	Lee con fluidez adecuada, con pocas pausas y errores que no afectan la comprensión.	Lee con fluidez natural, sin pausas significativas y con precisión.
Vocabulario	Utiliza un vocabulario limitado y repetitivo, con poca variedad de palabras.	Utiliza un vocabulario básico, pero con algunas repeticiones.	Utiliza un vocabulario variado y adecuado para su nivel, con pocas repeticiones.	Utiliza un amplio vocabulario de manera precisa y apropiada, enriqueciendo su expresión escrita.
Estructura de Oraciones	Las oraciones son incompletas o confusas, dificultando la comprensión.	Escribe oraciones simples con cierta dificultad en la estructura.	Escribe oraciones completas y bien estructuradas, aunque algunas pueden ser simples.	Escribe oraciones complejas y variadas, demostrando un dominio claro de la estructura.
Coherencia y Cohesión	La secuencia de ideas es confusa, sin conexiones claras entre oraciones o párrafos.	La secuencia de ideas es básica, con algunas conexiones entre oraciones o párrafos.	La secuencia de ideas es clara y coherente, con conexiones adecuadas entre oraciones o párrafos.	La secuencia de ideas es fluida y coherente, con conexiones naturales entre oraciones o párrafos.
Creatividad y Originalidad	La escritura es muy	Hay intentos mínimos de	Muestra cierta creatividad en la	Demuestra una gran

Aspectos a Evaluar	Nivel 1 (Malo)	Nivel 2 (Regular)	Nivel 3 (Bueno)	Nivel 4 (Excelente)
	limitada, sin intentos de expresión creativa.	expresión creativa, pero son poco efectivos o confusos.	expresión, con ideas originales y adecuadas para el tema.	creatividad en la expresión, con ideas innovadoras y originales que enriquecen el texto.
Corrección Gramatical y Ortográfica	Presenta numerosos errores gramaticales y ortográficos que dificultan la comprensión.	Tiene algunos errores gramaticales y ortográficos que pueden distraer al lector.	Tiene pocos errores gramaticales y ortográficos, no afectando significativamente la comprensión.	Demuestra un dominio sólido de la gramática y la ortografía, con casi ningún error presente.

Rubrica para secuencia: “¿cómo soy? Y ¿cómo eres”

Aspectos a Evaluar	Nivel 1 (Malo)	Nivel 2 (Regular)	Nivel 3 (Bueno)	Nivel 4 (Excelente)
Identificación de Adjetivos	No puede identificar ni utilizar adjetivos calificativos en cuentos cortos.	Identifica algunos adjetivos calificativos, pero con dificultad y de manera limitada.	Identifica la mayoría de los adjetivos calificativos en cuentos cortos, aunque puede cometer algunos errores.	Identifica con precisión y de manera efectiva los adjetivos calificativos en cuentos cortos.
Descripción de Objetos	Describe los objetos de forma muy básica, sin utilizar adjetivos calificativos.	Intenta describir los objetos con adjetivos, pero de manera poco efectiva o inadecuada.	Describe los objetos utilizando adjetivos calificativos adecuados, aunque de manera limitada.	Describe los objetos de manera detallada y vívida, utilizando una variedad de adjetivos calificativos apropiados.
Descripción de Personas	Describe a las personas de manera genérica, sin utilizar adjetivos calificativos.	Utiliza adjetivos calificativos para describir personas, pero de manera poco precisa o limitada.	Describe a las personas con adjetivos calificativos adecuados, proporcionando alguna caracterización.	Describe a las personas de manera detallada y vívida, utilizando una variedad de adjetivos que proporcionan una imagen clara.
Coherencia y Secuencia	La descripción de objetos o	La secuencia de la	La descripción tiene una	La descripción sigue una

Aspectos a Evaluar	Nivel 1 (Malo)	Nivel 2 (Regular)	Nivel 3 (Bueno)	Nivel 4 (Excelente)
	personas es confusa y desorganizada, con poca conexión entre ideas.	descripción es básica, con intentos de conexión entre ideas pero de manera débil.	secuencia lógica y coherente, con conexiones adecuadas entre ideas.	secuencia fluida y natural, con conexiones claras y efectivas entre ideas.
Uso Creativo de Adjetivos	No muestra intentos de utilizar adjetivos calificativos de manera creativa o original.	Intenta utilizar algunos adjetivos de forma creativa, pero con resultados poco efectivos.	Utiliza adjetivos de forma creativa en la descripción, aportando originalidad a la narrativa.	Utiliza una amplia gama de adjetivos de manera creativa y original, enriqueciendo significativamente la narrativa.
Corrección Gramatical y Ortográfica	Presenta numerosos errores gramaticales y ortográficos que afectan la comprensión.	Tiene algunos errores gramaticales y ortográficos que distraen al lector.	Tiene pocos errores gramaticales y ortográficos, no afectando significativamente la comprensión.	Demuestra un dominio sólido de la gramática y la ortografía, con casi ningún error presente.
Expresión Oral y Escrita	La narrativa es confusa y poco clara, con dificultades para expresar ideas de manera efectiva.	La narrativa es comprensible, pero con dificultades para expresar ideas de manera fluida y efectiva.	La narrativa es clara y coherente, expresando ideas de manera efectiva y adecuada.	La narrativa es fluida, coherente y efectiva, mostrando un alto nivel de expresión oral y escrita.

Rubrica para secuencia: “creo un cuentotototote”

Aspectos a Evaluar	Nivel 1 (Malo)	Nivel 2 (Regular)	Nivel 3 (Bueno)	Nivel 4 (Excelente)
Estructura del Cuento	No sigue una estructura clara de inicio, desarrollo y conclusión en el cuento.	Intenta seguir la estructura del cuento, pero de manera confusa o poco efectiva.	Sigue una estructura básica de inicio, desarrollo y conclusión en el cuento.	Sigue una estructura clara y efectiva de inicio, desarrollo y conclusión, creando una narrativa sólida.

Aspectos a Evaluar	Nivel 1 (Malo)	Nivel 2 (Regular)	Nivel 3 (Bueno)	Nivel 4 (Excelente)
Funciones de los Elementos	Los elementos del cuento (personajes, escenario, conflicto, resolución) están ausentes o poco desarrollados.	Algunos elementos del cuento están presentes, pero con poca claridad o desarrollo.	Los elementos del cuento están presentes y cumplen su función básica en la narrativa.	Los elementos del cuento están bien desarrollados, contribuyendo de manera significativa a la trama y el mensaje.
Creatividad y Originalidad	El cuento carece de elementos creativos o originales, siendo una narrativa básica y predecible.	Hay intentos de creatividad, pero de manera poco efectiva o confuza en la narrativa.	Muestra creatividad en la creación de la historia, con elementos originales que aportan interés.	Demuestra una gran creatividad y originalidad en la narrativa, sorprendiendo al lector de manera positiva.
Coherencia y Fluidez	La narrativa es confusa y desorganizada, dificultando la comprensión de la historia.	La narrativa tiene algunas inconsistencias o saltos, afectando la fluidez de la historia.	La narrativa es coherente y fluye de manera adecuada, facilitando la comprensión de la historia.	La narrativa tiene una fluidez natural, con una progresión suave de los eventos y las ideas.
Presentación y Compartición	No muestra interés en compartir el cuento con sus compañeros, o lo hace de manera poco entusiasta.	Comparte el cuento con sus compañeros, pero sin mostrar mucho entusiasmo o interacción.	Comparte el cuento con entusiasmo y de manera efectiva, invitando a la participación de los demás.	Comparte el cuento de manera entusiasta y creativa, generando interacción y participación activa de los compañeros.

Apéndice F. Registro de observación videograbado de la intervención

Registro video grabado de estrategias

Secuencia didáctica 1

[Inicio del video, los alumnos entran al aula y se acomodan]

O1M: Buenos días, chicos. Hoy vamos a sumergirnos en el mundo de los cuentos cortos. Primero les pregunto… ¿Qué tipo de personajes aparecen en cuentos?

O1A5: Como dragones, caballeros y ese tipo ¿no?

O1A7: ¡SI!, a veces salen princesas y animales que hablan profe.

O1M: Bien dicho, ahora… Quiero que piensen en sus cuentos favoritos mientras les explico la dinámica de hoy. [checa planeación en computadora]

O1M: Muy bien, ustedes que leen cuentos en su casa y en la plaza… ¿saben como se escriben?, ¿saben para que se utilizan?. Porque están muy bonitos, colidos y pintados pero tienen una estructura y una manera de ser.

O1A2: Yo en mi casa tengo cuentos grandes y chiquitos. Los chiquitos los unas mi hermanita

O1M: ¿Y los grandes los usas tu?

O1A2: No, ya no. Uso el celular de mi mamá.

O1M: esta bien usar el celular pero estaría mejor si leemos y nos imaginamos que estamos en los cuentos. ahí puedes ser lo que tu quieras…ahora bien, chequen estos cuentos que traje…

O1A5: Ah, ese ya lo leí. Esta padre

O1A2: Mi hermanita tiene ese, también ya lo lei.

O1M: Muy bien, chéquenle les voy a leer este que seleccione. Es un cuento corto. Obsérvenlo… esta chiquito pero muy entretenido. Se llama “Peter pan”

O1A9: Ese esta padre, yo vi la película.

[se lee el cuento para todo el grupo]

O1M: Chéquenle, una vez que ya escuchamos este cuento corto. Abriremos nuestro libro de nuestros saberes en la página 42. O1A5 ayúdame a leer por favor.

O1A5: Es en la 42 ¿verdad?

O1M: mire, esta es la estructura de un cuento. El cuento no es algo que se haga al ahí se va. Como dice en su libro, lleva una estructura y un propósito. Tienen su particularidad. Claro que puedes crearlo de lo que tu quieras y como tu quieras, siempre y cuando sigas su estructura.

O1A2: Profe, así como un dinosaurio en la selva y que tiene que comer y sobrevivir…

O1M: Ándale, pero siempre respetando su estructura y sus elementos. Como lo vimos ne el libro.

O1M: Ahora, fíjense lo que vamos a hacer. Después de haber leído lo que son “inicio, nudo y desenlace” les pondré esto

[coloca cartulinas con las palabras y los conceptos de inicio, nudo y desenlace]

O1M: Vamos a leer nuevamente las paginas 42 y 43 y después pasaremos al frente a hacer la actividad.

O1M: Ahora bien, ¿quien quiere pasar?

O1A2: Yo profe

O1A5: Yo profe

O1A7: Yo profe

O1M: El primero que levante la mano. Muy bien pásale O1A2

[se realiza la actividad localizando las partes de un cuento y lo que significa]

O1A5: Oiga, profe. Yo pensé que el nudo era así como el de los zapatos. Pero ¿por qué se le dice así?

O1M: se le dice así porque como es la parte donde más cargada esta de información importante para el desenlace, es como si estuviera amarrada. ¿me explico? Y ya en el desenlace se desamarra…

O1M: Ahora bien, chéquenle lo que vamos hacer. Nos vamos a dividir en equipos…

O1A2: Yo con Sebastián

O1A4: Yo con Emily

O1M: Oigan, todavía ni saben que van a hacer… dejen les explico primero. Una vez que ya estén en equipo, les voy a dar un cuento corto. Lo leerán en equipo y describirán los elementos de dichos cuentos…

O1A5: ¿Como planteamiento, nudo y así?

O1M: Pero no solo esos tres elementos. Si no también su estructura, personajes y las palabas clave de la historia.

[se realiza la actividad]

O1M: Ahora chequéenle… una vez que ya identificaron los elementos y recuperaron información de la estructura de los cuentos cortos. Harán su propio cuento corto y se lo leerán a su compañero. Luego compartiremos el que quiera leerlo a la clase.

O1A 5: Mi protagonista sería curioso y un poco travieso, pero bueno en el fondo.

[Los alumnos se dividen en grupos para discutir ideas]

O1A9: En mi cuento, el dragón descubre un mapa antiguo que lo lleva a una aventura inesperada.

O1A2: Mi personaje, la niña aventurera, encuentra un collar mágico que le da el poder de hablar con los animales. [Los demás alumnos también comparten sus ideas y avances]

O1M: ¡Fantástico trabajo, chicos! Veo mucha imaginación y creatividad en sus cuentos. Sigamos trabajando en ellos para la próxima clase.

[La clase continúa con los alumnos entusiasmados, discutiendo y mejorando sus cuentos cortos para ser evaluados]

Secuencia didáctica 2

O1M: (Sonriendo) Buenos días, queridos educandos. Hoy vamos a explorar una parte muy divertida del lenguaje: los adjetivos calificativos. Antes de empezar, ¿quién puede decirme qué saben sobre los adjetivos calificativos? Quiero escuchar sus ideas y conocimientos previos.

O1A1: ¡Yo sé! Son palabras que describen cómo es algo o alguien. Alumno 2: Sí, como "alto", "bonita", "inteligente".

O1M: Muy bien, exactamente. Son palabras que nos ayudan a dar más detalles y características a los sustantivos. Ahora, para empezar, vamos a jugar a "Yo te describo". ¿Quién quiere ser el primero en ser descrito?

(Uno de los alumnos se levanta emocionado y va al frente)

O1M: Perfecto. Ahora, ¿quién quiere empezar describiendo a nuestro compañero aquí presente?

O1A3: (Levanta la mano) ¡Yo! Juan es alto, tiene el cabello negro y los ojos grandes. Juan

(alumno descrito): (Ríe) ¡Gracias!

O1M: Muy bien. Ahora, vamos a seguir con nuestra actividad. Vamos a escuchar juntos el cuento "La Clementina" y luego observaremos la diferencia entre verbos y adverbios.

(Se reproduce el cuento y se hace la observación)

O1M: Ahora, vamos a jugar al "Exatlón de Adjetivos".

Tienen un tiempo determinado para escribir en el pizarrón tantos adjetivos calificativos como puedan. Recuerden separarlos en físicos y de personalidad.

(Los alumnos se emocionan y empiezan a escribir)

O1A4: (Gritando) ¡Rápido, rápido! ¿Cómo se escribe "gracioso"?

O1A5: (Respondiendo) G-R-A-C-I-O-S-O.

O1M: (Sonriendo) Muy bien, chicos. Sigamos así. Ahora, les voy a mostrar una presentación rápida sobre adjetivos calificativos, basada en nuestro libro de texto (página 134).

Destacaremos su función y veremos algunos ejemplos.

(La presentación se lleva a cabo)

O1M: Después de esta presentación, vamos a ver un video Youtube sobre "¿Qué son los Adjetivos Calificativos?" para reforzar lo que acabamos de aprender.

(Se proyecta el video y se comentan algunos puntos)

O1M: Ahora, cada uno va a pasar al frente y describir a su compañero aplicando lo que hemos aprendido. Escucharemos cómo sus compañeros los describen a ustedes y sus acciones.

(Los alumnos van pasando uno a uno, riendo y escuchando las descripciones)

O1M: Muy bien, chicos. Ahora, pasemos a nuestra actividad práctica. Les voy a proporcionar oraciones incompletas y quiero que seleccionen el adjetivo calificativo adecuado. Trabajaremos en parejas para discutir y elegir juntos.

(Los alumnos trabajan en las oraciones, discutiendo y compartiendo ideas)

O1M: Ahora, vamos a tener una discusión sobre el uso responsable de los adjetivos. Es importante elegir palabras que respeten a los demás. ¿Qué ejemplos podemos pensar de adjetivos que sean positivos y respetuosos?

O1A6: "Amable", "ingenioso", "bondadoso". Docente: Exactamente. Vamos a hablar sobre cómo podemos aplicar estos principios en nuestra vida diaria.

O1M: (En el cierre) Para terminar, quiero que cada uno se describa a sí mismo basándose en sus propias ideas y percepciones. También, les propongo realizar un escrito interactivo en casa, con un familiar o amigo cercano, donde usen adjetivos y lo plasmen tanto de forma escrita como en un dibujo iluminado en sus cuadernos.

(Los alumnos asienten y se despiden contentos)

O1M: ¡Muy bien, chicos! Ha sido una clase excelente. Recuerden practicar los adjetivos en casa y nos vemos en la próxima clase. Salgan al recreo.

(Los alumnos salen de la clase con entusiasmo y charlando entre ellos)

O1A7: (A otro compañero) ¿Cómo me describirías tú?

O1A8: (Sonriendo) Eres divertido, siempre haces reír a todos en clase.

O1A7: (Riendo) ¡Gracias! Tú eres muy bueno para los deportes, siempre ganas en los juegos y en las canicas.

(Los alumnos continúan hablando animadamente mientras salen de la clase)

Secuencia didáctica 3

O1M: (Sonriendo) Buenos días, mis queridos estudiantes. Hoy vamos a sumergirnos en el mundo de la narrativa y la creatividad. Antes de comenzar, ¿qué creen ustedes que hace que un cuento sea realmente interesante y emocionante?

O1A1: ¡Que tenga personajes divertidos!

O1A2: ¡Y que tenga un misterio o un problema que resolver!

O1M: Exactamente, ustedes tienen muy buenas ideas. Para empezar, vamos a hacer algo especial. (Muestra una caja forrada misteriosa) ¿Qué creen que pueda haber dentro de esta caja? Imaginen y piensen cómo podríamos usar esto para crear un cuento.

O1A3: ¡Puede ser un tesoro perdido!

O1A4: ¡O una llave mágica que abre puertas a otros mundos!

O1A4: ¡Excelente! Ahora, los dividiré en grupos de tres y cada grupo recibirá hojas de máquina. Su tarea será plasmar, dibujar e iluminar los elementos clave de una buena narrativa en un cuento: personajes, escenarios, conflicto y solución. Tienen un tiempo determinado, así que a trabajar.

(Los alumnos se organizan en grupos y comienzan la actividad)

O1M: (Mientras los alumnos trabajan) Recuerden pensar en cada elemento y discutir entre ustedes. Pregúntense: ¿Por qué pusimos esto en nuestro cuento? ¿Le falta algo a la historia? ¿Qué podríamos agregar para hacerla más interesante?

(Los grupos colaboran, discuten y empiezan a plasmar sus ideas en las hojas)

O1A5: (Dibujando) ¿Qué opinan si nuestro personaje principal es un mago?

O1A6: (Asintiendo) ¡Sí! Y su conflicto es que perdió su varita mágica.

O1M: (Acercándose al grupo) Me encanta escuchar sus ideas. Recuerden que cada elemento que agreguen debe tener un propósito en la historia.

(Los grupos terminan y se preparan para presentar)

Docente: Muy bien, chicos. Es momento de compartir sus cuentos con la clase. Después de cada presentación, vamos a discutir sobre los elementos narrativos clave que encontramos en cada historia.

(Los primeros grupos comienzan a presentar)

O1A7: (Presentando) Nuestro cuento se trata de un explorador perdido en una isla misteriosa...

Docente: (Después de la presentación) Muy interesante. ¿Cómo describirían ustedes al personaje principal? ¿Y cuál fue el conflicto más emocionante que encontraron en esta historia?

O1A8: (Respondiendo) El explorador es valiente pero un poco torpe. Y el conflicto más emocionante fue cuando se enfrentó al monstruo de tres cabezas.

O1M: (Asintiendo) ¡Muy bien pensado!

O1A9: (Presentando) En nuestro cuento, un dragón amistoso ayuda a un niño a encontrar su camino de regreso a casa...

O1M: (Después de la presentación) ¿Qué les pareció la solución que encontraron al problema del niño perdido? ¿Fue convincente para ustedes?

(Los alumnos participan en las discusiones y comparten sus opiniones)

O1M: Ahora, quiero escuchar de cada uno de ustedes. ¿Qué fue lo que más les gustó de los cuentos que escucharon hoy? ¿Y qué elemento no pondrían en su propio cuento? ¿Por qué?

(Los alumnos comparten sus opiniones y reflexiones)

O1A1: Me encantó la idea del dragón amistoso. ¡Pero no pondría un villano muy malvado en mi cuento!

O1A2: A mí me gustó el explorador valiente. Pero no pondría un final triste en mi historia.

Docente: ¡Muy bien, chicos! Han hecho un trabajo increíble. Ahora, les voy a entregar dos hojas de máquina. Una será para la portada de su cuento y la otra para que desarrollen su historia completa. Recuerden utilizar regla o escuadra para delinear sus escritos y dibujar al menos dos elementos. Respetaremos la estructura de un cuento.

(Los alumnos reciben las hojas y empiezan a trabajar en sus cuentos)

O1M: (En el cierre) Ha sido un día lleno de creatividad y aventuras. Estoy emocionado por leer todos sus cuentos. Recuerden que la magia de la escritura está en ustedes. ¡Hasta la próxima clase!

(Los alumnos terminan sus cuentos con entusiasmo y se despiden mientras guardan sus trabajos)

O1A3: (A otro compañero) ¿Qué personaje principal elegiste para tu cuento?

O1A4: (Sonriendo) Escogí a una princesa aventurera. ¿Y tú?

O1A3: ¡Yo elegí a un robot explorador! Va a ser una historia increíble.

(Los alumnos continúan compartiendo ideas y se retiran de la clase emocionados por sus nuevos cuentos)

Apéndice G. Diario de campo de la intervención

Febrero 2024

Fco. Aguilar

Primera Secuencia Didáctica: "Exploremos Cuentos Cortos"

Fecha: Lunes 5 de Febrero del 2024

Duración: Más de 50 minutos

Materiales Utilizados: Libro de lecturas del grado Cartulina Papel bond Hojas de color Observaciones Relevantes: Motivación por Aprender: Al iniciar la actividad, los estudiantes mostraron entusiasmo al ver los cuentos cortos disponibles. Preguntaron sobre las historias y comentaron entre ellos cuáles les llamaban más la atención. Durante la actividad, noté que varios alumnos estaban emocionados por la posibilidad de crear su propio cuento corto al finalizar la exploración.

Forma de Trabajar de los Alumnos: Algunos estudiantes se agruparon naturalmente, discutiendo los cuentos y compartiendo ideas sobre posibles finales o personajes. Otros prefirieron trabajar de manera individual, concentrados en la lectura y la elaboración de sus propias versiones de cuentos.

Diálogo Significativo: Alumno 1: "¡Profe, este cuento esta padre! Quiero escribir uno así." Alumno 2: "Yo quiero dibujar alcerdito, ¿puedo usar estas hojas de color?"

Profesor: "Claro, recuerden que al final compartiremos nuestras creaciones. ¿Cómo describirían a sus personajes?

" Segunda Secuencia Didáctica: "¿Cómo Soy y Cómo Eres?"

Fecha: Jueves 8 de Febrero del 2024

Duración: 45 minutos

Materiales Utilizados: Libro de texto Cuaderno Hojas de color y blancas Video en Laptop

Observaciones Relevantes: Motivación por Aprender: El video sobre la diversidad cultural capturó la atención de todos los estudiantes. Preguntaron sobre diferentes países y tradiciones, mostrando interés en las diferencias y similitudes. La actividad de comparar y contrastar características propias con las de sus compañeros generó debates animados y reflexiones personales.

Interacciones de Trabajo Colaborativo: Se formaron grupos mixtos para discutir las diferencias y similitudes entre ellos. Vi cómo se ayudaban mutuamente a completar las actividades. Algunos alumnos mostraron empatía al escuchar las experiencias de otros, generando un ambiente de respeto y comprensión.

Diálogo Significativo: Alumno 3: "En mi familia celebramos el Año Nuevo con una gran fiesta. ¿Alguien más hace algo similar?"

Alumno 4: "En mi país también, pero cambian las tradiciones. ¿Cómo es en tu familia?"

Profesor: "¡Excelente pregunta! Ahora, ¿cómo podemos representar estas diferencias en nuestro cuaderno?"

Tercera Secuencia Didáctica: "Creo un Cuentototote"

Fecha: Lunes 12 de Febrero del 2024

Duración: 1 hora

Materiales Utilizados: Libro de texto Cuaderno Caja misteriosa Hojas de máquina y colores

Observaciones Relevantes: Motivación por Aprender: La introducción de la "caja misteriosa" despertó la curiosidad de los estudiantes. Querían descubrir qué elementos contenía y cómo usarlos en sus historias. Algunos alumnos compartieron ideas emocionantes sobre tramas y personajes, motivando a otros a contribuir con sus propias sugerencias.

Interacciones Creativas: Durante la creación de sus cuentos, los estudiantes se ayudaron entre sí a superar bloqueos creativos. Compartieron frases ingeniosas y descripciones vívidas. La presentación final de los cuentos fue un momento destacado. Los alumnos mostraron orgullo al compartir sus trabajos, recibiendo retroalimentación positiva de sus compañeros.

Diálogo Significativo: Alumno 5: "Mi personaje principal tiene un superpoder, ¡pero no sé cómo vencer al villano!

" Alumno 6: "¿Y si usas uno de los objetos de la caja misteriosa? Podría ser un arma secreta."

Profesor: "Excelente idea, veamos cómo podemos incorporarlo de manera creativa en tu historia."