El aprendizaje activo orientado hacia la colaboración en estudiantes de grado segundo de básica primaria en Lectoescritura inicial favoreciendo la competencia de trabajo en equipo

Tesis que para obtener el grado de:

Maestría en Educación

Con acentuación en procesos de Enseñanza Aprendizaje

Presenta:

Diana Guillermina Díaz Parra

Asesora tutora:

Mtra. Arcelia Ramos Monobe

Asesor titular:

Dra. Violeta Patricia Chirino Barceló

Bogotá, Colombia Noviembre, 2015

Dedicatorias

- Dedico este trabajo de Investigación a Dios quién es el dueño de mi vida y en sus planes maravillosos dispuso todo para que pudiera cumplir este sueño personal y profesional guiando cada paso.
- A mis padres quienes son el apoyo incondicional cada momento, con su dedicación son quienes me motivan a continuar hacia adelante en mi crecimiento personal y profesional, con sus obras de amor hacen más fácil mi camino.

Agradecimientos

- Agradezco a la Secretaria de Educación de Bogotá por el apoyo financiero para que realizara mis estudios de Maestría poniendo a mi disposición no solo los recursos económicos sino también todos aquellos necesarios para culminar este proceso con éxito.
- A la Corporación universitaria Minuto de Dios y al Tecnológico de Monterrey por este programa maravilloso que brinda herramientas para mi vida profesional abriendo una nueva visión desde mi labor, en especial a la Mtra. Arcelia Ramos Monobe quien con su entrega, dedicación y profesionalismo guío este trabajo de tesis indicando paso a paso la materialización y sistematización de ideas, a la Dra. Violeta Patricia Chirino Barceló quién puso a disposición todos sus conocimientos de alta calidad y guío todo este proceso por esta línea de investigación.
- Agradezco a los directivos del Colegio John F. Kennedy quienes se mostraron abiertos a la realización de la investigación y brindaron el apoyo necesario para esta, a los padres de familia quienes con su interés permitieron la participación de sus hijos y a mis estudiantes quienes fueron el motor cada día motivando la investigación, colaborando con entusiasmo en cada actividad y quienes a su corta edad dieron todo de sí en la intervención y mostraron alegría aun demandando después de esta continuar.

El Aprendizaje Activo orientado hacia la colaboración en estudiantes de grado segundo de básica primaria en Lectoescritura inicial favoreciendo la competencia de trabajo en equipo

Resumen

Uno de los desafíos en la sociedad actual tiene que ver con el análisis y planteamiento de metodologías en la educación que permitan a los estudiantes apropiarse de sus aprendizajes y responder ante los retos relacionados con el enfoque por competencias para la vida. Con este fin la presente tesis de investigación planteó una intervención pedagógica a partir de la colaboración basada en principios de Aprendizaje Activo para observar si existían variaciones en el desempeño de lectoescritura inicial y en niveles de logro de trabajo en equipo. Se llevó a cabo con estudiantes de grado segundo de básica primaria del colegio John F. Kennedy, Institución educativa distrital de una localidad de Bogotá, en el primer semestre del año 2015. La intervención se planteó bajo el enfoque de investigación acción participativa teniendo en cuenta la reflexión de la propia práctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje y el impacto que estas generan en el contexto de los estudiantes, se estructuró teniendo en cuenta el desempeño de los estudiantes en una prueba para evaluar los niveles de lectoescritura inicial antes y después, se mide el impacto del trabajo colaborativo a través de un grupo focal y la observación sistemática a partir de una rúbrica para determinar los niveles de logro de la competencia de trabajo en equipo, finalmente a través de listas de cotejo se realiza el proceso de evaluación del producto grupal y trabajo individual. Entre los resultados se pudo apreciar que los estudiantes mejoran su desempeño en lectoescritura después de la intervención y se evidenció la formación de habilidades para el trabajo en equipo a partir de los grupos colaborativos. Ante los cuales se concluye que la implementación de una metodología activa favorece el aprendizaje en los estudiantes y la colaboración permite la práctica para el desarrollo de la competencia en equipo.

Índice

Resumen ..... **IV**
1. Marco teórico **1**
1.1 Aprendizaje activo como metodología para intervenciones educativas 1
1.1.1. Aprendizaje activo bases conceptuales. 2
1.1.2. Aprendizaje activo su operacionalización a través de técnicas didácticas y actividades específicas.. 4
1.1.3. El trabajo colaborativo aplicado bajo principios de aprendizaje activo. Elementos para la planeación de una intervención educativa..... 5
1.2. Competencias genéricas y su integración en intervenciones educativas, basadas en aprendizaje activo 7
1.2.1. Formación basada en competencias en la educación formal. 8
1.2.2. Bases conceptuales de las competencias genéricas.. 9
1.2.3. La evaluación de las competencias genéricas en la Educación Básica..... 11
1.3. Aprendizaje activo para enfocar el desarrollo de competencias genéricas. Reflexiones para la acción 12
1.3.1. Experiencias en la aplicación de didácticas basadas en aprendizaje activo, considerando el desarrollo de competencias genéricas.. 12
1.3.2. Componentes de trabajo colaborativo en aprendizaje activo aplicada en procesos de educación básica integrando la competencia de trabajo en equipo.. 14
2. Planteamiento del problema **16**
2.1. Antecedentes 16
2.2. Definición del problema 16
2.3. Objetivos 17
2.4. Justificación 18
2.5. Delimitación del estudio 19
3. Metodología **20**
3.1. Enfoque metodológico 20
3.2. Participantes 21
3.3. Instrumentos 22
3.3.1. Prueba de lectura y escritura. 22
3.3.2. Observación sistemática o estructurada 23
3. 3.3. Grupos de enfoque 23
3.4. Procedimientos 24
3.5. Estrategia de análisis de datos 24
4. Resultados **26**
4.1 La intervención 26
4.2. Desempeño de los estudiantes en Lectoescritura 26
4. 3. El proceso de intervención 30
4.3.1. Aprendizaje activo.. 31

4.3.2. Competencia de trabajo en equipo.. 34
4.4. Respuesta a pregunta y problema planteado 37
5. Conclusiones..... 39
5.1. Síntesis de análisis de resultados 39
5.2. Futuros estudios 40
Referencias 43
Apéndices..... 48
Apéndice A: Carta de consentimiento 48
Apéndice B. Prueba de lectura y escritura Pre test 50
Los dos amigos..... 51
Apéndice C: Post test..... 53
La paloma y la hormiga..... 55
Apéndice D. Rúbrica de participación y colaboración para el trabajo en equipo ..56
Apéndice E. Entrevista grupal 58
Apéndice F. Listas de cotejo..... 60
Apéndice G. Secuencia didáctica..... 62
Apéndice H. Datos estadísticos pre test y pos test..... 68
Apéndice I. Compendio respuestas a entrevista grupal 71
Apéndice J. Guía de reflexión individual 75
Apéndice K. Álbum (Producto de trabajo colaborativo) 78
Apéndice L. Notas de Observación 80
Currículum vitae 82

1. Marco Teórico

Este capítulo se compone de las secciones relacionadas con las definiciones de Aprendizaje Activo como método en los procesos de enseñanza aprendizaje, sus principios base y la operacionalización, así como el concepto de competencias genéricas, enfocado en trabajo en equipo y el desarrollo del trabajo colaborativo que se puede desarrollar con niños en edad escolar del segundo nivel de básica primaria en el eje temático de lenguaje en lectoescritura inicial, a través de las cuales se pretende dar soporte teórico a la propuesta planteada.

1.1. Aprendizaje Activo como metodología para intervenciones educativas

En el campo educativo a través de la evolución de la humanidad, se ha visto la necesidad de responder a las demandas que esta presenta, la época actual, tiene sus propias exigencias y desafíos, según Brunner (2000), estos tienen que ver con la globalización, que impacta los contextos en los cuales se desenvuelve la educación y su relación con las tecnologías de la información y la comunicación, el conocimiento, las demandas laborales, y las relaciones sociales.

Gutiérrez y Zapata (2011), plantean que los desafíos a la educación en la actualidad exigen cambios profundos a nivel pedagógico, curricular y didáctico, es necesario pensar consciente y responsablemente los objetivos educativos, en los cuales las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) se deben incorporar en proyectos educativos que tengan en cuenta los contextos, la realidad cultural y el trabajo colaborativo factores que se privilegian en el Aprendizaje Activo.

Revans (1979), expone que a partir de esta necesidad y adaptación al cambio surge la metodología activa, haciéndose necesario conformar comunidades de aprendizaje en las cuales se busque la resolución de problemas posible en un ambiente de situaciones reales, en el intercambio de ideas, en la acción, a partir de la propia experiencia. Aunque no existe una definición puntual de Aprendizaje Activo se realiza

una aproximación conceptual como “aquel que se adquiere a partir de las propias experiencias, desde el contexto, el cual involucra elementos como la promoción de toma de decisiones y las experiencias significativas que se logran en conjunto” (Koo, 1999, p.90)

De acuerdo a esta definición, las personas inmersas en un proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación actual tienen la tarea de pasar de un papel pasivo en el proceso, a uno activo, en el que desde la realidad construyan su conocimiento. En la educación básica, campo de la presente investigación cobra relevancia el Aprendizaje Activo como metodología teniendo en cuenta que los niños aprenden desde experiencias concretas a través de actividades reales.

1.1.1. Aprendizaje Activo bases conceptuales. Aprender en la acción implica centrar las actividades en el estudiante, en la medida que se hace aquello que tiene significado y en la construcción que se realiza a partir de las experiencias reales, así que las estrategias que se desarrollen en clase tienen que estar dadas pensando en las características de los estudiantes, igualmente juega un papel importante, la motivación, los intereses y los estilos que cada uno tiene para aprender creando un clima favorable en el cual se encuentre significado a lo que se hace y se considera útil (McCombs, y Whisler, 2000).

Un ejemplo de este planteamiento se puede observar en el estudio de Aguilar, Chirino, Neri, Noguez y Robledo (2010) el cual consistió en medir el impacto del uso de recursos en el aprendizaje móvil (*M-learnig*) en estudiantes de ingeniería y negocios en las materias de Matemáticas II y Física I del Tecnológico de Monterrey, el cual evaluó el impacto en el aprendizaje del uso de recurso móviles tomando como enfoque el aprendizaje centrado en el estudiante a partir del Aprendizaje Activo en el diseño instruccional, arrojando que la implementación de estos recursos mediante esta metodología incrementa el rendimiento en los estudiantes, señalando la importancia de tener presente los estilos de aprendizaje de los estudiantes en la creación de los recursos y estrategias.

Díaz Barriga (2003, p. 2) considera que “aprender y hacer son acciones inseparables y en consecuencia los alumnos deben aprender en el contexto a través de escenarios reales”. Estos escenarios son posibles en las relaciones sociales y culturales que se construyen en los contextos, es allí donde los estudiantes se involucran en su proceso de aprendizaje, en la medida que tengan que resolver problemas y situaciones que le sean significativas, mediante procesos de reflexión sobre las mismas, lo cual no se da de forma individual sino en las relaciones con otros.

Para que las experiencias cobren significado se debe establece relación con los conocimientos previos, Ausubel (1963, citado por Moreira, 2005) plantea en su concepción de aprendizaje significativo partir de aquello que ya se conoce, toda información o conocimiento nuevo está relacionado con este, mediante la metodología activa se posibilita esta concepción, cuando los estudiantes construyen su aprendizaje interpretando sus experiencias a partir de los conocimientos que poseen (Huber, 2008).

Además de las experiencias y conocimientos previos, en las situaciones de aprendizaje se debe buscar que los estudiantes se formulen preguntas, despejen dudas y propongan soluciones a las diferentes actividades o problemas que se les plantee generando así un pensamiento reflexivo. Bourner (1996, citado por Rimanoczy, 2007) propone que el Aprendizaje Activo debe combinar la acción y la reflexión, lo cual se materializa en quienes están en el proceso de aprendizaje, colocando sus ideas en relación con las experiencias y construyen nuevas ideas o conocimientos a partir de estas. Para Schwartz y Pollishuke (1998) el lenguaje se debe desarrollar en los componentes de hablar, leer, escribir y escuchar, los cuales no se pueden fragmentar, sino que es necesario abordar el lenguaje en su totalidad, en un ambiente de Aprendizaje Activo que promueva la interacción, comunicación y la capacidad de aprender de las experiencias en la reflexión.

Se puede concluir que el Aprendizaje Activo está centrado en el estudiante, se aprende en la acción mediante experiencias reales en las cuales los conocimientos previos son el punto de partida y genera reflexión en la medida que se hace, los cuales no son posibles en la individualidad. Flores (2007), plantea la importancia del trabajo en grupo en lectura y escritura, considerando que es allí en donde afloran las experiencias

previas que traen los estudiantes, y es el momento en el cual los profesores deben estar prestos a realizar un diagnóstico y crear ambientes que generen el Aprendizaje Activo.

1.1.2. Aprendizaje Activo su operacionalización a través de técnicas didácticas y actividades específicas. Para poder llevar a cabo una metodología como es el Aprendizaje Activo se puede utilizar una técnica didáctica que coadyuve al aprendizaje, al respecto de las técnicas Fernández (2006) las considera como el procedimiento fundamentado teóricamente, con un plan de acción por pasos, que se pueden verificar en experiencias sustentadas y que permiten cumplir las metas educativas, además señala que éstas se plantean teniendo en cuenta variables como el contexto de los estudiantes, las metas de formación, las áreas y el ambiente en que se da el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Entre algunas técnica didácticas que propician el Aprendizaje Activo y responden a sus elementos se encuentran:

a) El Aprendizaje Basado en Problemas, técnica relacionada con la construcción del conocimiento a partir de problemas de la vida real, Ribas (2004) plantea que el problema es el eje alrededor del cual se construye el conocimiento y como objetivo la formación en competencias que desarrollen liderazgo, creatividad, pensamiento crítico y trabajo colaborativo.

b) Aprendizaje Basado en Proyectos, el cual está centrado en el estudiante, partiendo de sus intereses. Lacueva (1998) indica los beneficios de esta técnica en cuanto a la motivación que se da en el estudiante para participar en la formulación de preguntas, diseño y seguimiento de tareas y actividades con el fin de cumplir una meta, el cual se da a través de trabajo colaborativo, desarrollando compromiso en el proceso.

c) El Aprendizaje Servicio implica el proceso de enseñanza -aprendizaje combinado con el servicio a la comunidad, enfocando la responsabilidad social. Puig, Batle, Bosch y Palos (2007) exponen que esta técnica integra aprendizaje y servicio en una sola propuesta pedagógica, buscando el desarrollo de

capacidades para solucionar problemas en el contexto, para poner al servicio de otros talentos y capacidades.

d) Aprendizaje y enseñanza mutua: Huber (2008) resalta la importancia de esta técnica en cuanto a favorecer la cooperación, la comunicación y la retroalimentación lo cual es relevante en el Aprendizaje Activo en cuanto al trabajo en grupos, como clave para el logro de los aprendizajes, se observa que en cada una de las técnicas el trabajo en equipo es clave en su desarrollo, por esta razón en la presente investigación la técnica a trabajar está centrada en el aprendizaje colaborativo.

1.1.3. El trabajo colaborativo aplicado bajo principios de Aprendizaje Activo. Elementos para la planeación de una intervención educativa. Algunos autores (Pujolás, 2008; Silberman, 1998) han mencionado la importancia del trabajo colaborativo en los procesos de enseñanza-aprendizaje, dado que en los grupos se da el ambiente propicio para la interacción y la comunicación generando la acción como dinámica de construcción. Bajo la perspectiva de la cooperación en el contexto educativo se concibe como: "El uso de pequeños grupos que permite a los estudiantes trabajar juntos para mejorar su propio aprendizaje y el de los demás" (Johnson, Johnson y Holubec, 1999, p.4). Según Silberman (1998) en la comunicación dada entre compañeros se adquiere mayor comprensión del aprendizaje que se esté dando, por lo cual es importante destinar tareas diferentes en donde no solamente aprendan juntos sino que también se enseñen mutuamente.

Un reto que se presenta en la educación es la heterogeneidad en los grupos, dada en diferencias existentes entre unos y otros, a nivel social y cultural, en los estilos de aprendizaje, a nivel físico, entre muchos otros; Pujolás (2008) plantea al respecto que el trabajo colaborativo es una solución, es una reestructuración de los ambientes al buscar que en pequeños grupos los estudiantes interactúen y tengan la responsabilidad de aprender desarrollando habilidades de comunicación y trabajo en equipo para el logro de una meta educativa.

Para obtener una estructura en el trabajo colaborativo es necesario tener en cuenta componentes como: a) la interdependencia positiva, en la responsabilidad de todos los miembros del grupo para aprender y hacer que los demás miembros del grupo lo alcancen; b) la interacción promotora cara a cara que facilita y anima los esfuerzos de los demás miembros del grupo; c) la responsabilidad personal asignando tareas y estimando el desempeño individual que influye en los logros del grupo; d) las habilidades interpersonales y de grupos pequeños que deben ser aprendidas para lograr la cooperación reflejada en el trabajo en equipo y, d) el procesamiento grupal que tiene que ver con la reflexión que se debe generar en las dinámicas de grupo para dimensionar logros (Johnson et al, 1999). Con relación a la interdependencia positiva, clave en el trabajo colaborativo Collazos y Mendoza, (2006) declaran que una colaboración efectiva se da al establecer qué actividades se realizarán en los grupos, a través de los objetivos, los roles, los estímulos, los recursos y las tareas.

En cuanto a la interacción promotora, Johnson y Johnson (1999), la caracterizan como el intercambio de recursos que se pueden dar ya sea materiales e información, la retroalimentación durante la dinámica y la ayuda que se puede generar facilitando la toma de decisiones y la solución de problemas y actividades que se planteen. Collazos y Mendoza (2006) señalan las características que se deben manifestar en los roles en ambientes colaborativos, en cuanto a los estudiantes mencionan la motivación, la disposición para colaborar y la responsabilidad manifestada en la autorregulación y la autonomía, así como la capacidad de desarrollar estrategias para resolver las tareas.

Con respecto a los profesores desatacan la importancia de cumplir con tres roles primordiales: a) diseñador instruccional, propiciando el ambiente y creando los materiales pertinentes para alcanzar los objetivos de aprendizaje; b) mediador cognitivo propiciando el desarrollo de pensamiento a través de habilidades de razonamiento y, c) instructor que fomente actividades relacionadas con la explicación de tareas, dinámica de grupo, capacidades que se desarrollan, evaluación y seguimiento (Collazos y Mendoza, 2006).

1.2. Competencias genéricas y su integración en intervenciones educativas, basadas en Aprendizaje Activo

Antes de hablar de competencias genéricas se hace necesario definir el término de competencia desde la concepción de diversos autores, dado que se ha utilizado en diferentes campos disciplinares. Frade (2009) define la competencia desde los orígenes del latín *competere* "que quiere decir pertenecer, incumbir, hacerse responsable de algo, en el campo educativo el término se indica el saber, el aprendizaje, te corresponde, lo construyes, te apropias de él" (p.74).

Reyzábal (2012) y, Villa y Poblete (2007) coinciden en que la competencia está determinada por el desempeño en diferentes ambientes a partir de la combinación de los conocimientos con las diversas habilidades, destrezas, actitudes y valores entre otros para la realización de diferentes tareas que se tienen que desarrollar y en los diferentes roles en la sociedad. Por otra parte Salinero y Fernández (2006) consideran ubicar la concepción de competencia desde el contexto del campo disciplinar a que se esté haciendo referencia, una aproximación actual en educación tiene que ver desde el pensamiento complejo en donde el saber hacer debe ser razonado, como una estructura con propiedades que permitan el desempeño en diferentes situaciones donde se combinen conocimientos, habilidades, actitudes y valores con tareas determinadas.

Cabe resaltar la clasificación de las competencias genéricas, de acuerdo con Villa y Poblete (2007) son: instrumentales, interpersonales y sistémicas; integrando aquellas que todas las personas desarrollan sin tener que ver con un campo disciplinar específico y que son fundamentales. Así, las competencias genéricas están relacionadas con las capacidades, aptitudes o cualidades que son necesarias para el desempeño en diferentes ámbitos. Las metacompetencias consideradas como genéricas de alto nivel que contribuyen al desarrollo de otras, finalmente se tienen las competencias específicas las cuales son propias de un campo disciplinar determinado (García, 2009, Villa y Poblete, 2007).

Desde la concepción de competencias en el ámbito educativo el objetivo es fomentar en los estudiantes, el saber hacer, en ambientes que generen interacción adquiriendo y poniendo en práctica todas las capacidades, habilidades, actitudes y valores necesarios para el buen desempeño en una labor o campo que se enfrente, las competencias genéricas contribuyen en el desarrollo de ese objetivo.

1.2.1. Formación basada en competencias en la educación formal. Tiene sus orígenes en los cambios que se tienen que hacer para cumplir con los desafíos de la época actual, Sarramona (2004) plantea que este enfoque ha surgido desde las necesidades que se presentan en la formación profesional y su relación con el desempeño laboral, mismo que considera el desarrollo de destrezas para anticipar las dificultades, tomar decisiones y cooperar en la solución de situaciones.

Díaz Barriga (2006) hace alusión a tener en cuenta en la formación por competencias las reflexiones sobre acciones específicas para desarrollarlas y superar el afán por responder a los desafíos sin saber cómo; para ello plantea que es necesario revisar las didácticas, propiciando cambios en los modelos de enseñanza, diseñando ambientes de aprendizaje que promuevan su desarrollo, lo cual puede ser posible en las técnicas didácticas implementadas por el Aprendizaje Activo.

Villa y Poblete (2007) señalan que este enfoque es una combinación entre teoría y práctica, parte de la disposición del estudiante para participar y alcanzar los objetivos de aprendizaje en los tiempos establecidos, teniendo en cuenta cuatro elementos para su desarrollo:

a) Las estrategias y metodologías de enseñanza-aprendizaje, escogiendo aquellas para el desarrollo de competencias
b) Las modalidades en que se darán los procesos integrando el uso de Tecnologías de la información y la comunicación.
c) La realización del seguimiento el cual genera reflexión
d) Retroalimentación y la evaluación para determinar el alcance de la técnica y el desarrollo de competencias.

Frente a la integración del uso de TIC Molina y Chirino (2010) plantean la importancia de implementar estos recursos en la época actual por las características de los estudiantes contemporáneos quienes están rodeados de las mismas en la vida práctica, planteando un cambio educativo en cuanto a la generación de estrategias que desarrollen habilidades en pensamiento e investigación, asociado con el desarrollo de competencias.

Por su parte, Perrenoud (2006) considera que la formación en competencias se debe plantear desde el diseño de situaciones de la vida real en las cuales surjan las competencias transversales que son la base para generar acciones sociales, cognitivas, afectivas, comunicativas, culturales y psicomotrices en los estudiantes manifestadas en la vida real.

1.2.2. Bases conceptuales de las competencias genéricas. Para Maura y Tirados (2008) las competencias genéricas son denominadas "transversales por ser comunes a todas las profesiones, involucrando elementos de orden cognitivo y de orden motivacional" (p.193). En este orden de ideas las competencias genéricas se presentan en categorías, las competencias instrumentales o de procedimiento en cuanto a la capacidad de análisis y síntesis, relacionadas con lo cognitivo, las metodológicas concernientes a la organización, planificación y gestión de información; las tecnológicas importantes en la sociedad marcada por el uso de las TIC, las competencias lingüísticas relacionadas con la comunicación, las competencias personales entre las que se encuentran el trabajo en equipo, habilidades para el manejo de relaciones interpersonales y el compromiso ético; finalmente las competencias sistémicas en las que se encuentran entre otras el aprendizaje autónomo, la adaptación a nuevas situaciones, la creatividad y el liderazgo (Maura y Tirados, 2008, Villa y Poblete, 2007).

La competencia genérica eje de esta investigación corresponde a la personal de trabajo en equipo, fundamental en la interacción con los demás, necesita desarrollarse en los seres humanos comenzando desde niños y tiene que ver con la destreza de integrarse a un grupo social o laboral. Al respecto, Villa y Poblete (2007), plantean que esta competencia es una de las bases para las relaciones humanas junto a la competencia de

comunicación interpersonal y que se puede trabajar en la educación desde la perspectiva del trabajo colaborativo. En los niños, es necesario desarrollar la cooperación, no es una capacidad con la que se nace, requiere aprenderla y demostrarla. Johnson et al (1999) plantean una serie de habilidades inherentes a la cooperación, que son parte de la competencia misma y por tanto se desarrollan con el trabajo en equipo. Las habilidades son:

a) De Formación: Relacionadas con la formación de grupos, y el seguimiento de normas para una buena dinámica, tiene que ver con el manejo del ruido, hablar en voz baja, permanecer con el grupo, control corporal respecto a los otros, llamar a los otros por el nombre y mirar a quien habla, entre otras.

*b) De Funcionamiento**:*** Orientadas a la realización de actividades a través del esfuerzo del grupo, entre estas se encuentran guiar al grupo en la realización de tareas, pedir ayuda, ofrecerse para explicar, expresar apoyo y aceptación, motivar al grupo a terminar una actividad.

c) De Formulación: Son habilidades necesarias para llevar a cabo las actividades que se están desarrollando, están definidas en roles como el resumidor, el corrector, el responsable de la elaboración, el que recuerda la información importante y necesaria para desarrollar la tarea, el que explica, el que busca ayuda, entre otras.

*d) De Fermentación**:*** Son aquellas que crean controversia al interior de los grupos en la construcción del conocimiento, entre las cuales se encuentra la crítica de ideas y la integración de las mismas, ampliar respuesta y pedir justificación de la misma, verificar la realidad con la actividad culminada.

Villa y Poblete (2007) proponen diferentes niveles de dominio de esta competencia. El primer nivel tiene que ver con la responsabilidad en el cumplimiento de tareas, el segundo nivel referente a la participación y eficacia del grupo y el tercer nivel relacionado con el liderazgo e iniciativa en los grupos; los autores sugieren que el avance en la competencia debe mostrar: el trabajo, la participación, la organización, la cohesión y la valoración social de la actividad.

Domingo (2008) considera que el desarrollo de todas estas habilidades prepara para la vida como ciudadanos y para las dinámicas de trabajo actuales enmarcadas por la interdisciplinariedad, teniendo en cuenta que en el trabajo en equipo se alcanzan fines comunes mediante la colaboración y que en el campo educativo tienen que cobrar tanta importancia como las habilidades académicas.

En el trabajo con niños, casi siempre los conflictos que se presentan entre los estudiantes es por la débil capacidad de acción en una de estas habilidades, generalmente se presenta el salto de normas y los conflictos en el aula, no solamente entre compañeros sino que la situación lleva a que los docentes también entren en crisis, por lo cual se requiere entrenamiento y estrategias para un desempeño eficaz y favorecer el ambiente en la convivencia y las dinámicas de grupo (Porro, 1999).

1.2.3. La evaluación de las competencias genéricas en la Educación Básica. En el aprendizaje basado en competencias cobra gran importancia el sistema de evaluación, sin el cual no es posible tener una visión del proceso que se está llevando y de las habilidades que se están desarrollando, para Villa y Poblete (2007) está evaluación está determina por el grado de logro que se alcanza de la competencia, por lo cual es necesario ser precisos en qué se va a evaluar y cómo; para comunicarlo a los estudiantes.

Los autores Villa y Poblete (2004) exponen las fases que se deben tener en cuenta al momento de la evaluación de competencias: La primera es la selección de la competencia genérica que se implementará en la práctica, la segunda establecer los niveles de dominio de la competencia relacionados con la profundización, la complejidad y la autonomía, y los indicadores de la misma; la siguiente fase en cuanto a la preparación del instrumento de evaluación y la aplicación, finalizando con la fase en la cual se comunican al estudiante los resultados.

Por su parte Tobón, Pimienta y García (2010) coinciden con las anteriores fases expuestas, agregando tener claro el tipo de evaluación, si es diagnóstica o formativa y la finalidad estableciendo si es de promoción, acreditación o certificación, así como la

importancia de fijar una ponderación o puntaje para la evaluación relacionado con los criterios e indicadores y la importancia de las evidencias, como las pruebas tangibles de que se está aprendiendo una competencia.

Rodríguez (2006) señala que en las competencias, la evaluación formativa es lo mejor. En este sentido es de importancia evaluar tanto el proceso como el producto del aprendizaje que los niños integran; se pueden implementar diferentes instrumentos como pruebas para medir comportamientos, individuales o grupales, cuestionarios de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, las entrevistas y portafolios. La evaluación formativa puede dar evidencias de los avances en la competencia de trabajo en equipo.

1.3. Aprendizaje Activo para enfocar el desarrollo de competencias genéricas. Reflexiones para la acción

En la presente investigación, se plantea el Aprendizaje Activo mediante la didáctica de colaboración, como parte de una intervención pedagógica en la que se analiza el desarrollo de las competencias desde los primeros años de formación escolar. Es precisamente, la competencia del trabajo en equipo, un resultado esperado del proceso didáctico y la intervención que se realizó. Asimismo, se tomó en cuenta el lenguaje en lectoescritura, por ser precisamente sus primeras experiencias de aprendizaje.

1.3.1. Experiencias en la aplicación de didácticas basadas en Aprendizaje Activo, considerando el desarrollo de competencias genéricas. A continuación se presentan resultados de unas investigaciones realizadas en Educación formal, en diferentes niveles que tienen como ejes de estudio el Aprendizaje Activo, el trabajo colaborativo, el desarrollo de competencia y la comunicación, como evidencias de las variables que se encuentran en la presente investigación.

Oltra Mestre, García Palao, Flor Peris y Boronat Navarro (2012), presentan el estudio que muestra el principal cambio planteado en la Comunidad Europea para la

Educación Superior, en el desarrollo de competencias, estableciendo la necesidad de transformar el rol de los estudiantes en uno activo. En el diseño de un curso basado en la dirección de la producción de los estudiantes de carreras profesionales de Administración e Ingeniería Industrial en los cuales los estudiantes han tenido poco contacto con la vida laboral. Para el diseño se tuvieron en cuenta los objetivos de formación, la evaluación y retroalimentación con los estudiantes, las actividades de enseñanza aprendizaje y el desarrollo de competencias claves para la profesión. Todos estos elementos son cruciales durante una intervención, como lo será en este caso.

Los autores exponen la experiencia a partir de técnicas de trabajo en equipo, orientación hacia proyectos y estudios de caso, arrojando entre los resultados, el mejor desarrollo de la competencia en comunicación oral, trabajo en equipo, defensa de ideas y respeto por el otro en estudiantes de educación presencial y mejor desempeño en aprendizaje autónomo en estudiantes de educación virtual, así como la relación existente entre trabajo en equipo, la comunicación oral y las relaciones interpersonales, resultados y conclusiones que demuestran la importancia del trabajo de la competencia del trabajo en equipo y su relación con la comunicación oral.

Teixidor y Juanola (2011), presentan el resultado de una experiencia centrada en aprendizaje colaborativo haciendo énfasis en la cooperación en donde niños de segundo de primaria se convierten en tutores de un grupo de estudiantes de primero, en una escuela de Banyoles con el fin de iniciar el desarrollo del trazo de las letras, disfrazadas en actividades artísticas y de comunicación. Como metodología utilizaron un cuaderno que usan los tutores a través de actividades de cuento desarrollado en tres fases, la inicial donde el cuento es abordado por la maestra, la segunda en donde hacen el trabajo con los tutores y la tercera de evaluación. Como resultados encontraron: la apropiación de la lectura y escritura por parte de los estudiantes tanto tutores como los niños de primaria, la importancia del desarrollo de la creatividad en actividades artísticas y la relación entre actividad significativa como es la apropiación y transformación de los signos gráficos en la escritura.

Doval Ruiz, Martínez Figueroa y Raposo Rivas (2013) refieren el estudio basado en foto voz, mezclando actividades de fotografía y el diálogo con el fin de promover

cambios en las relaciones sociales de una escuela de primaria, a través de narraciones colaborativas, en una exposición de fotografías, utilizando como metodología la acción participativa en acción comunitaria. Como resultados destacan: la importancia de la interacción y la formación de redes para propiciar cambios en las relaciones sociales, jugando un papel importante la comunicación oral como eje temático y la fusión con las imágenes, como medio de expresión.

Cázares, Camacho y Canales (2008) realizaron un estudio con niños en edad preescolar para la construcción de explicaciones en ciencias naturales, hacia el desarrollo de competencias en capacidades y actitudes del pensamiento reflexivo mediante experiencias de aprendizaje sobre el mundo. La propuesta que diseñaron, está basada en la participación de los estudiantes en la construcción del conocimiento como clave en edad preescolar, la metodología se basó en trabajo de campo, en el cual previamente se capacitó a docentes que implementan su trabajo de enseñanza-aprendizaje con los estudiantes. Los investigadores recogieron los datos del estudio, con el desarrollo de un pre test, la intervención pedagógica, un post test y la observación del trabajo en aula.

En sus conclusiones señalan la importancia del material concreto y explícito teniendo en cuenta las dificultades a nivel de pensamiento y percepción a esta edad; la importancia que se debe dar a las concepciones de los niños en edad preescolar sobre los fenómenos físicos y las representaciones que realizan, teniendo en cuenta las limitantes propias de su desarrollo de pensamiento (Cázares et al. 2008).

1.3.2. Componentes de trabajo colaborativo en Aprendizaje Activo aplicada en procesos de educación básica integrando la competencia de trabajo en equipo. Esta investigación se realizó en una Institución educativa distrital de la ciudad de Bogotá, Colombia, con un grupo conformado por treinta y un estudiantes de grado segundo de básica primaria, aplicando el Aprendizaje Activo mediante la técnica de trabajo colaborativo, en la cual se contemplan tres etapas:

La primera etapa correspondiente a la preparación de la intervención en la cual se consideran los objetivos y el diseño de las actividades de enseñanza aprendizaje, la

competencia transversal de trabajo en equipo y la evaluación (Oltra Mestre et al. 2012); En esta se prevé necesario dos acciones en cuanto a la colaboración, sensibilizar al grupo con respecto a las habilidades cooperativas expuestas por Johnson et al (1999); mismas que representan elementos indicadores para el trabajo en equipo como competencia, la segunda en cuanto a los criterios para conformar los grupos de trabajo, en cuanto a los niveles de escritura de Flores (2007) teniendo en cuenta que los sujetos de esta investigación son estudiantes entre seis y diez años de edad, que se encuentran en proceso de lectoescritura inicial, con particularidades desde su contexto social. La segunda etapa en la cual se realiza la intervención implementando la secuencia didáctica colaborativa y como tercera etapa se el proceso de evaluación en la cual se obtienen los datos relativos al desarrollo de la competencia de trabajo en equipo y las variaciones en lectoescritura, los cuales serán analizados y contrastados con el método de Aprendizaje Activo mediante el trabajo colaborativo.

En suma para responder con los desafíos de la educación actual el enfoque por competencias marca un horizonte que busca el desarrollo de distintas destrezas y habilidades evidentes en la vida real y laboral (Sarramona, 2004). Cabe anotar que Díaz Barriga (2006) señala que esta formación se debe realizar desde una propuesta estructurada que supere el afán por responder a las demandas educativas, en la cual se destaca la formación en competencias genéricas, acentuando el trabajo en equipo como base en las relaciones humanas para participar en grupo, cuyas habilidades se forman a través del trabajo colaborativo en el Aprendizaje Activo (Villa y Poblete, 2007) como se ha resumido en este capítulo.

2. Planteamiento del problema

Este capítulo expone argumentos referentes a los antecedentes del Aprendizaje Activo y la importancia del desarrollo de la competencia de trabajo en equipo desde los primeros años de vida escolar, planteando el problema y el contexto, así como los objetivos, justificando la relevancia de la experiencia para el campo educativo.

2.1. Antecedentes

Los niños de segundo grado, se encuentran fortaleciendo el proceso de lectura y escritura, el interés de los docentes en esta área ha sido por la adquisición del código dejando de lado el desarrollo de habilidades de la comunicación. Al respecto, Reyzábal (2012) plantea la importancia de trabajar desde niños las competencias comunicativas, con énfasis en saber escuchar, hablar, leer y escribir para interactuar y lograr aprendizajes en todas las áreas.

Pérez y Roa (2010) proponen referentes para la didáctica del lenguaje en educación básica desde la Secretaria de Educación de Bogotá, para el ciclo uno, plantean el trabajo a partir de metodologías que permitan aprender partiendo de los conocimientos previos, como base para la construcción de habilidades comunicativas, sugiriendo que los ambientes de colaboración son propicios para su desarrollo. Se observó que el grupo de estudiantes no tiene experiencia con el trabajo colaborativo, situación que se refleja en las dinámicas de grupo, presentándose conflictos en las relaciones y carencias en habilidades de la comunicación y de trabajo en equipo.

Huber (2008) enfatiza la necesidad de realizar transformaciones en las prácticas para generar ambientes de aprendizaje que tenga en cuenta la participación activa de los estudiantes siendo este posible a través del trabajo colaborativo.

2.2. Definición del problema

En una institución educativa distrital, ubicada en una localidad de la ciudad de Bogotá, el grupo de grado segundo de educación básica primaria se caracteriza por

disparidad en sus niveles de lectoescritura y dificultades en las relaciones. El contexto social refleja altos conflictos al interior de las familias, en las dinámicas de la comunidad y altos índices de violencia. Los estudiantes se encuentran iniciando su vida escolar, siendo este el momento propicio para el desarrollo de las competencias necesarias para la vida personal, social y laboral.

Se toma como eje temático el lenguaje en lectura y escritura inicial, resaltando la importancia del trabajo colaborativo como aquel que aumenta el logro en los estudiantes, mejora las relaciones interpersonales, promueve la resolución de problemas y permite el desarrollo de diferentes habilidades (Slavin, 1999).

Teniendo en cuenta la necesidad de llevar a cabo una intervención pedagógica (Touriñán, 2011), con una metodología activa para el desarrollo de la competencia de trabajo en equipo surge la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo incide la colaboración, basada en principios de Aprendizaje Activo, en variaciones observadas en el desempeño en lectoescritura inicial, en niveles de logro de trabajo en equipo, en alumnos pertenecientes al grado segundo de educación básica primaria?

En esta investigación se asume que el desempeño de los estudiantes en los conocimientos iniciales de lectoescritura es mayor luego de la intervención de la metodología de Aprendizaje Activo a través de los grupos colaborativos, como lo será también el trabajo en equipo.

2.3. Objetivos

Se plantea el siguiente objetivo general: Determinar el efecto que tiene el Aprendizaje Activo mediante el trabajo colaborativo en el desarrollo de habilidades de trabajo en equipo en lectoescritura en estudiantes de segundo grado de básica primaria.

Para lo cual se consideran los siguientes objetivos específicos:

a) Planear e implementar la intervención mediante actividades de lectoescritura a partir de un cuento de la literatura infantil que permita el desarrollo del Aprendizaje Activo.

b) Analizar el impacto que genera el Aprendizaje Activo a través del trabajo colaborativo en los estudiantes.

c) Evaluar las habilidades desarrolladas en la competencia de trabajo en equipo después de la intervención.

2.4. Justificación

La presente investigación tiene relevancia por ser un estudio de investigación aplicada, en ella se encuentra inmerso un actor de la práctica educativa, buscando la reflexión en el quehacer educativo con el fin de mejorarlo (Martínez, 2007).

Los niños en los primeros años de vida escolar están interesados en actividades de la vida real, la imaginación y la fantasía, las cuales se posibilitan con el trabajo activo, cobrando importancia el trabajo en equipo el cual permite que los estudiantes adquieran el sentido del logro, de lo que pueden realizar (Young, 1996). Se busca identificar el impacto que tiene la metodología de Aprendizaje Activo en el desarrollo de habilidades de trabajo en equipo en niños de primaria en lectoescritura, contrario al modelo de la pedagogía tradicional, caracterizado por la transmisión de conocimientos y del docente como poseedor del mismo (Gutiérrez y Zapata, 2011).

De acuerdo a Schwartz y Pollishuke (1998) para que estas actividades se desarrollen es necesario crear un ambiente de aprendizaje en el cual las habilidades de lenguaje como son: hablar, escuchar, leer y escribir se fomenten a la vez que genere la adquisición de la competencia de trabajo en equipo, considerando que el aprendizaje en los pequeños se da a partir de experiencias que comparten con otros**.**

En el campo educativo se ha visto la necesidad de desarrollar la competencia de trabajo en equipo por ser de tipo transversal influyendo en el campo laboral, familiar y social. Pujolás (2008) propone que el trabajo cooperativo se debe desarrollar a lo largo de toda la escolaridad y que los estudiantes deben adquirir destrezas para el trabajo en equipo, siendo la infancia el momento propicio para iniciar con este aprendizaje. Esta investigación cobra significado en la medida que los datos ayudan a la comprensión del

fenómeno investigado proveyendo de un espacio para la mejora docente y la comprensión de los beneficios de implementar la metodología del Aprendizaje Activo.

2.5. Delimitación del estudio

Esta investigación parte de los siguientes supuestos: Colaborar y cooperar se refieren a la misma acción basada en las consideraciones de Johnson et al. (1999) en cuanto a la colaboración como proceso que detona el aprendizaje de la competencia de trabajo en equipo de los estudiantes en busca de un logro individual y colectivo.

Una limitante en cuanto a los resultados fue el tiempo de intervención la cual se realizó en el periodo comprendido entre Marzo –Abril del 2015; un período relativamente corto. A lo que se suma que debido a que se realiza con niños pequeños se ve la necesidad de un entrenamiento previo para familiarizarse con algunos aspectos de colaboración de manera que estén listos para llevar a cabo actividades conjuntas.

El grupo con el que se trabajó presenta características heterogéneas marcadas por las condiciones sociodemográficas de la población, el rango de edad varía entre seis y diez años, algunos inician su primera experiencia escolar, otros se encuentran repitiendo el grado segundo por no cumplir con los requerimientos mínimos en lectura y escritura. Adicionalmente al no tener los estudiantes experiencia en trabajo en equipo la investigación se centró en elementos como; participación, colaboración y realización de la tarea conjunta expuesta por Villa y Poblete (2007).

Este capítulo describe dónde y cómo se observa el problema de investigación, el cual permite focalizar la necesidad de implementar el Aprendizaje Activo en los estudiantes del grado segundo de básica primaria en el eje de lectoescritura a través de la implementación del trabajo colaborativo, buscando desarrollar habilidades necesarias en la competencia de trabajo en equipo.

3. Metodología

El capítulo describe el enfoque metodológico de investigación acción que guía este estudio partiendo de los constructos del planteamiento del problema, en el eje temático de lectoescritura, a través de la intervención de Aprendizaje Activo y la colaboración para desarrollar la competencia de trabajo en equipo, en los estudiantes de básica primaria sujetos del estudio, se describen los participantes, los instrumentos de recolección, el procedimiento en la investigación y las estrategias de análisis de datos.

3.1. Enfoque metodológico

La investigación se lleva a cabo bajo el enfoque de investigación acción participativa, la cual tiene sus orígenes en la necesidad de combinar la teoría y práctica analizando el contexto, estableciendo categorías para establecer prioridades en las necesidades y la evaluación para generar cambios sociales (Lewis 1946, citado por Balcazar, 2003).

En el campo educativo la investigación acción tiene como base la reflexión, así lo señala Latorre (2003) donde el docente asume un papel de investigador para cuestionar sus prácticas en la enseñanza y el impacto que tiene en el contexto de los estudiantes, estableciendo relación entre teoría y práctica en donde la primera soporta su quehacer y a su vez el docente puede analizar e identificar problemáticas que se presenten en el campo y requieren de una solución. Entre los componentes de la investigación acción en la escuela, se define “la problemática encontrada en el aula, la postura crítica frente a la misma en el diagnóstico, la adopción de postura teórica, la explicación de la situación y la relación de hechos; la interpretación a partir de la observación directa, la autorreflexión y la publicación de resultados” (Elliot, 2000, p.24).

Se escoge este enfoque teniendo en cuenta que esta investigación se caracteriza porque surge la problemática de estudio en un contexto específico, buscando profundizar y brindar alternativas de solución y mejora, centrando atención en los hallazgos y

resultados con el fin de generar la reflexión de la propia práctica (Martínez, 2007). Busca dar respuesta a la problemática encontrada siguiendo las cuatro fases planteadas para la investigación acción en cuanto a planeación, acción, observación y reflexión como ciclo propuesto por (Kemmis y Mac Taggart, 1988, citado por Valenzuela y Flores, 2012). Se plantea el supuesto de que el desempeño de los estudiantes sujetos de investigación en los conocimientos iniciales de lectoescritura es mayor luego de la intervención de la metodología de Aprendizaje Activo a través de los grupos colaborativos.

3.2. Participantes

La investigación se realiza en la Institución Educativa Distrital John. F. Kennedy, localidad octava en la ciudad de Bogotá. Se imparte educación a estudiantes de primera infancia, básica primaria y secundaria, con dos jornadas escolares, mañana y tarde, con un aproximado de 2,500 estudiantes.

Ubicada en el centro de la localidad, los estudiantes llegan de diferentes zonas de la ciudad, la población que asiste es heterogénea en un contexto socioeconómico de estratos uno, dos y tres. Las familias caracterizadas por ser monoparentales, extensas y reconstruidas, en su mayoría alcanzan un nivel escolar de básica primaria sin terminar, con situación laboral de trabajo informal, algunas en situación de desplazamiento, con una representación amplia de comunidad afrodescendiente, todo lo anterior lleva a que la población sea flotante, en constante ir y venir (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2010).

La investigación se realizó en el grupo 203 de la jornada tarde. La población se escogió por conveniencia, es un muestreo no probabilístico incidental (Martínez, 2007), se tuvo como criterio de selección el contacto directo con los estudiantes durante cinco días para realizar la observación, contando con la autorización de las directivas para realizar el trabajo investigativo y de padres de familia para la participación de los estudiantes (Ver Apéndice A).

La muestra está representada por 31 estudiantes de los cuales 15 son niñas y 16 niños, cuyo rango de edad está entre seis y diez años. Entre las particularidades del

grupo: 11 de los estudiantes aún no saben leer ni escribir, motivo por el cual 3 de ellos se encuentran en repitencia, 3 han estado en diferentes colegios con procesos incompletos debido al cambio de residencia, 4 estudiantes con dificultades de comportamiento, convivencia y procesos de atención, 1 estudiante presenta retardo mental leve asociado a Trastorno de déficit de atención e hiperactividad (TDAH) diagnosticado clínicamente, los 20 estudiantes restantes presentan diferentes niveles de lectura y escritura.

Por otra parte, se presentan constantemente conflictos en las relaciones entre pares y el tipo de trabajo pedagógico que se ha desarrollado con ellos es individual, por tanto se realizó la intervención proponiendo cambios en la práctica pedagógica que permita mejorar las relaciones y desarrollar habilidades necesarias para compartir con otros, así mismo explorar nuevas posibilidades de trabajo ante la persistencia en la heterogeneidad, en donde el docente en su rol socializador pueda "mitigar o atenuar en beneficio de los individuos y el grupo" (Rodríguez, 2005, p.79).

3.3. Instrumentos

Los instrumentos seleccionados en la investigación son una prueba de rendimiento, una guía de observación, una entrevista grupal (*focus group*) y listas de cotejo como aquellos que permiten recoger la información necesaria.

3.3.1. Prueba de lectura y escritura. Para esta investigación se considera establecer el rendimiento de los estudiantes en el eje de lectoescritura Flores (2007) plantea que en alfabetización inicial es necesario establecer los niveles de conceptualización en la escritura para poder establecer acciones que favorezcan este aprendizaje. Se aplicó como instrumento diagnóstico la prueba de lectura y escritura diseñada por Olea (1977) para establecer la capacidad de aprendizaje en lectura y escritura en niños entre 7 y 11 años -11 meses, la prueba está compuesta por 14 subtest que van desde lectura y escritura de números y letras, hasta lectura y escritura de un párrafo completo y su comprensión. La prueba cuenta con validez de contenido y ha sido utilizad en diversos estudios. Como criterio de calificación se toma la puntuación dada en la prueba por cada ítem a partir del número de errores, aunque la prueba original

determina un diagnóstico global en términos de suficiencia, en esta investigación se analizó el desempeño de los estudiantes asociando a niveles de conceptualización de la escritura Flores (2007) ver (Apéndice B). La evaluación final del proceso se realizará con una serie de ejercicios similares, a los propuestos por (Olea, 1977) para observar el rendimiento de los estudiantes luego de la intervención (Apéndice C).

3.3.2. Observación sistemática o estructurada. La observación sistemática es definida como aquella en la que previamente se establecen los aspectos que se van a evaluar determinando una unidad de observación (Martínez, 2007) en este caso la finalidad es recoger información correspondiente al dominio de participación y colaboración de la competencia de trabajo en equipo en los indicadores y niveles de desempeño bajo mirada grupal, adaptada de Villa y Poblete (2007), los cuales están puntuados de 1 a 4 en donde 4 corresponde a desempeño superior, 3 a alto, 2 a básico y 1 a bajo, diseñada en una rúbrica (Ver Apéndice D) la información se registra en una rejilla, a partir de las observaciones en las sesiones. La validez está dada por expertos.

3. 3.3. Grupos de enfoque. Es una entrevista que se realiza a nivel de pequeños grupos en la cual se busca observar la interacción de los participantes que permite expresar emociones, opiniones y se puede buscar información sobre un tema puntual Hernández, Fernández y Baptista (2010). Consta de diez preguntas semiestructuradas que detonan la participación de los integrantes de cada grupo colaborativo, como parte de la reflexión colectiva enfocada a dos grupos por sesión, la información se registra en el formato de reporte de entrevista (Ver Apéndice E).

3.3.4. Listas de cotejo: Son registros que se presentan en forma de tabla, cuya finalidad es inscribir conductas que se desean observar (Martínez, 2007) para la investigación se realizan dos listas de cotejo, una para hacer registro de autoevaluación de guía individual y la otra para evaluar el álbum, que resultó como producto del trabajo colaborativo (Ver Apéndice F).

3.4. Procedimientos

La investigación se llevó a cabo contemplando el ciclo de (Kemmis et al. 1988, citados por Valenzuela y Flores, 2012), divido en las siguientes fases:

La primera fase planeación, se consolidó el planteamiento del problema y se consultó la bibliografía que sustenta el mismo a través de la construcción del marco teórico, se delimita el contexto y la población de estudio, se definió el enfoque metodológico de investigación, elaborando los instrumentos de recolección de información y se diseña la secuencia didáctica de la intervención (Ver Apéndice G).

La segunda fase acción dividida en dos momentos: Antes de la intervención, en el cual se aplicó prueba diagnóstica, los resultados se utilizaron para conformar los grupos de trabajo colaborativo tomando como criterio la heterogeneidad y las acciones de estructura formal de trabajo planteadas por (Johnson et al.1999). El segundo momento en la intervención, se aplicó la secuencia didáctica durante ocho sesiones cada una de una hora treinta minutos.

La fase de observación en forma directa, en simultánea con la fase de acción se recogió información correspondiente en los diferentes instrumentos descritos anteriormente. Por último se realizó la fase de reflexión en la cual se organizan los datos en tablas, estableciendo categorías que faciliten el respectivo análisis a través de la triangulación confrontando los resultados y hallazgos con las teorías, como lo plantea Valenzuela y Flores, (2012), consolidando los capítulos finales del informe de investigación en análisis y reflexión.

3.5. Estrategia de análisis de datos

Para el análisis de datos se realiza una organización de los mismos en matrices, transcripción de datos y notas de observación, estableciendo códigos para realizar una triangulación contrastando los datos recabados, la observación realizada y los referentes teóricos, reflejados en tablas y gráficos haciendo una interpretación descriptiva de los hallazgos (Martínez, 2007).

A través de este capítulo se puede observar que la Investigación acción participativa es la metodología que más se ajusta para llevar a cabo el desarrollo de la presente investigación por ser de práctica educativa, que busca la interpretación de hallazgos para mejorar la misma y proponer una nueva posibilidad de trabajo con estudiantes de básica primaria.

4. Resultados

En este capítulo se presentan los datos de la investigación recolectados durante la intervención. Utilizando diferentes instrumentos, se evaluó la lectoescritura y el nivel de dominio de la competencia de trabajo en equipo. Asimismo se recolectaron las apreciaciones de los participantes a través de una entrevista grupal. Se utilizaron listas de cotejo para evaluar el producto del trabajo colaborativo y la guía de reflexión individual, como parte de las evidencias de aprendizaje activo. Todos los datos se analizan y triangulan para la construcción de la respuesta a la pregunta de investigación.

4.1 La intervención

La investigación realizada con el grupo 203 de segundo de primaria de jornada de la tarde de la Institución educativa distrital John F, Kennedy de la ciudad de Bogotá, conformado por 31 estudiantes, 15 niñas y 16 niños, con edades entre 6 y 10 años.

4.2. Desempeño de los estudiantes en Lectoescritura

El proceso de recolección de datos se llevó a cabo partiendo de la aplicación individual de la prueba pre test a 30 de los participantes, excepto al estudiante, con discapacidad cognitiva leve asociado a un Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDHA) ya que al iniciar el primer subtest, éste fue superior al conocimiento del niño y se optó por no continuar. Esta aplicación se realizó una semana antes de la intervención por la complejidad de la aplicación individual a cada participante.

Los resultados se organizan en una matriz elaborada en Excel, la prueba comprende 14 apartados, los cuales se puntúan de 1 a 4, donde 4 representa el máximo y como desempeño total se agrupan los resultados por rangos similar a los dados por Olea (1977) y se asocian al nivel lingüístico de conceptualización de la escritura de Ferreiro Gómez y Hachém (1983; 2002 citados por Flores, 2007), lo cual se describe en la Tabla1.

Tabla 1
Desempeño asociado a nivel lingüístico adaptado de Ferreiro, et, al (1983; 2002 citados por Flores, 2007)

Puntos	Nivel	Descripción
47 o más	Alfabético estricto	Correspondencia entre letras y valor sonoro, leer y escribe palabras completas.
35 a 46	Silábico-alfabético	combina entre letra por sílaba y sílaba por palabra
24 a 34	Silábico estricto	Coincidencia de letra o vocal en una sílaba
23 y menos	Silábico inicial	Escribe una letra por cada sílaba que escucha pero esta no coincide con vocal o consonante

En la Tabla 2 se presentan las frecuencias encontradas para cada una de las 14 subpruebas de acuerdo con los puntajes logrados por los estudiantes, tanto en el pretest como en el postest. En la prueba inicial, se observa que los estudiantes diferencian letras de números, en esta sección 29 de 30 obtienen las calificaciones más altas. En lectura de letras y combinaciones asociadas al nivel silábico inicial la puntuación se concentra en 2 y 3 con 18 estudiantes en promedio. En los apartados del nivel silábico estricto 18 estudiantes alcanzan los menores resultados en deletreo de palabras y 26 en formación de las mismas. Mientras que el nivel silábico alfabético en lectura y dictado de palabras la mayor puntuación se concentra en la calificación de 3 por 12 estudiantes. En nivel alfabético estricto en la sección de lectura de frase la moda se distribuye entre el menor y mayor puntaje alcanzado por 11 estudiantes respectivamente. En la tarea de copia de frase 22 lo realizan con un mínimo de error. En dictado de frase se distribuye el puntaje entre las cuatro calificaciones, mientras que en lectura de trozo, comprensión y escritura espontánea en promedio 21estudiantes sacan la menor calificación.

Los datos estadísticos totales se obtuvieron a través de una tabla dinámica que arrojó la distribución por cada subprueba tanto para pre y post (Ver Apéndice H).

En la evaluación final se observa que en los apartados asociados a números la calificación continúa siendo mayor. En el nivel silábico inicial se observa variación ya que 18 estudiantes se ubican en los mayores puntajes (3 y 4). En el nivel silábico estricto en deletreo de palabras las puntuaciones se concentran en 3 y 4 logradas por 17 estudiantes, en formación de palabras se mantiene la menor calificación por 23 con una

disminución de 3 estudiantes. Para el nivel silábico alfabético, en lectura de palabras se observa que 12 estudiantes obtienen un puntaje mayor y 13 en dictado de palabras.

Tabla 2
Desempeño de los estudiantes en prueba (Datos recabados por la autora).

Niveles	Subtest	Pre				Post			
		1P	**2P**	**3P**	**4P**	**1P**	**2P**	**3P**	**4P**
Diferencia entre números y letras	1.Lectura de números	1	0	15	14	2	2	6	21
	11. Dictado de números	0	4	6	20	3	0	7	20
Silábico Inicial	2 .Lectura de letras	9	13	6	2	8	3	12	7
	3. Lectura de combinaciones	9	5	12	4	10	2	6	12
Silábico estricto	5. Deletreo de palabras	12	6	7	5	12	8	9	1
	6. Formación de palabras	17	9	3	1	20	3	6	1
Silábico-alfabético	4. Lectura de palabras	8	8	12	2	10	2	6	12
	9. Dictado de palabras	7	3	12	8	7	2	8	13
Alfabético estricto	7. Lectura de Frases	11	3	5	11	8	3	6	13
	8. Copia de frase	2	6	12	10	0	2	2	26
	10. Dictado e frase	9	5	9	7	6	1	7	16
	12. Lectura de trozo	16	7	5	2	15	8	6	1
	13 Comprensión de lo leído	22	8	0	0	11	8	5	6
	14 Escritura espontánea	11	10	6	3	15	7	5	3

En cuanto al nivel alfabético estricto en lectura de frases se centra la calificación en 3 y 4 por 19 estudiantes, para la copia de frase se mantiene la moda en la mayor calificación. Con respecto al dictado de frases, 23 estudiantes se agrupan en los mayores puntajes, pero en lectura de trozo la mitad del grupo obtiene 1 y 14 estudiantes sacan los puntajes medios. En comprensión la moda se centra en los puntajes 2 y 3 por 13 estudiantes y en escritura espontánea la calificación se divide, 15 estudiantes sacan la menor puntuación y los otros 15 se dividen en las restantes.

Para asociar los datos hallados a un desempeño total y determinar las variaciones observadas luego de la intervención se presenta en la Figura 1 la categorización de los resultados de acuerdo al nivel lingüístico. En esta es evidente que el desempeño deseado

o esperado en los estudiantes que era el alfabético en la primera evaluación solo había un estudiante mientras que en la final fueron 7 los estudiantes cuyo nivel lingüístico correspondió al máximo, y en los otros niveles se observa variación en la frecuencia.

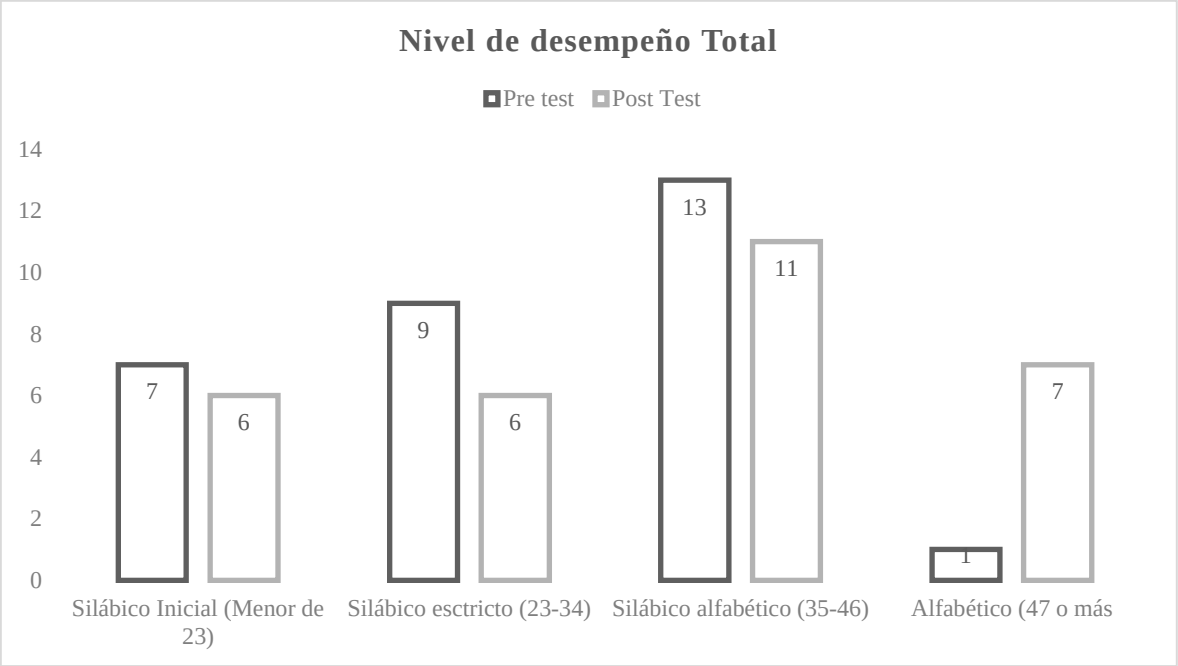


Figura 1. Número de estudiantes por desempeño global (Marzo 2015) (datos recabados por la autora).

Con fines de comparación estricta, en términos estadísticos, en las puntuaciones obtenidas por estudiantes en los dos momentos de evaluación se realiza un análisis estadístico inferencial, escogiendo la prueba t *student* de medias emparejadas, por tratarse de una misma muestra pequeña con resultados en dos momentos (Martínez, 2007). El resultado de este análisis se observa en la Tabla 3.

Tabla 3

Prueba T de medias emparejadas

	pre	*post*
Media	33,06666667	37,0333333
Varianza	101,0298851	118,447126
Estadístico t	-6,04211521	
P(T<=t) dos colas	1,41908E-06	0,0000014
Valor crítico de t (dos colas)	2,045229642	

Con el dato del valor de t estadístico se acepta la hipótesis alternativa, si existe una diferencia significativa en el promedio de las puntuaciones obtenidas por los estudiantes entre la prueba de conocimientos en lectoescritura diagnóstica y la final, siendo el nivel de significancia de 0.05. La correlación de los datos entre ambos momentos de acuerdo con la prueba de Pearson es de .94 lo que indica que los datos son consistentes.

A pesar de comprobarse la mejora luego de la intervención cabe señalar que los estudiantes cuyo diagnóstico fue silábico inicial, es decir aquellos que tenían mayores áreas de oportunidad en su desempeño de la lectoescritura, son los estudiantes que al concluir la intervención siguen presentando, excepto por 1, el mismo nivel. La intervención en este orden de ideas facilitó el aprendizaje a los estudiantes cuya brecha de puntuaciones en los niveles fue menor.

4. 3. El proceso de intervención

Se implementó la secuencia didáctica a partir de la técnica de trabajo colaborativo y como medio la literatura a partir de un cuento “Franklin juega fútbol” (Bourgeois y Clark, 2008). Se realiza durante cuatro semanas, en sesiones de 1 hora 30 minutos intercalando una sesión de reflexión individual y la siguiente de acción práctica grupal, se realiza al final una sesión de evaluación de producto grupal. Antes de iniciar la intervención se realizan tres sesiones de entrenamiento en trabajo colaborativo conformando grupos, conociendo roles y asignando tareas.

Para el análisis de datos se establecen categorías e indicadores, teniendo como referente que estas surgen de las ideas y conceptos generados a partir de los conocimientos teóricos relacionados con los datos recolectados (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

4.3.1. Aprendizaje activo. En esta categoría se tienen en cuenta los datos recabados en la entrevista grupal, respecto a la colaboración Schwartz y Pollishuke, (1998) plantean que las habilidades del lenguaje, hablar, escuchar, leer y escribir se dan únicamente cuando se interactúa para comunicar, las respuestas de los grupos referente a lo que aprenden son manifestadas en torno a la enseñanza mutua (Huber, 2008) y la importancia de estimular a los estudiantes para que se enseñen unos a otros. Los estudiantes afirman que aprenden más en grupo que solos, esto se refleja en respuestas como "aprendemos cosas de Franklin" -cuento que se utilizó en la intervención-, otro grupo dice "aprender como a leer más" en un grupo responden "a los niños que no saben leer los ayudamos" y que aprenden a sumar y actividades como colorear, por otra parte en los diferentes grupos se declara que aprenden a hacer amigos, a estar unidos, a ayudarse y colaborarse. A la pregunta algún compañero dio explicaciones en un grupo los 8 responden que sí y se evidencia como "Él enseñó a dibujar al otro niño que no sabía, "palabras que no entendían" y que enseñaron a escribir bien cuando había un error o "cosas que no entendían del cuento". Respecto a estos aspectos se observó que los estudiantes con mayores habilidades en lectoescritura tratan todo el tiempo de indicar a aquellos con menores habilidades como escribir, puntualizan en errores que están cometiendo en escritura convirtiéndose en tutores de estos y a su vez se observa como buscan apoyo en el que tiene mayor habilidad.

Revans (1979) plantea que el Aprendizaje Activo se da al trabajar en pequeñas comunidades, en donde se tomen decisiones y se resuelvan problemas**,** en la pregunta 7 se escucharon ideas y opiniones de los miembros del grupo, el total de los grupos responde sí, aunque un niño manifiesta que no fue escuchado. En la pregunta 8 todos dicen haber discutido por algún motivo, entre los que se encuentra que un integrante quería hacerlo todo expresiones como "ella no dejaba a X hacer nada" "no pide permiso

y hace las cosas mal" "a ellos no les gusta trabajar juntos o porque algún compañero no quería hacer nada" ante la pregunta cómo lo resolvieron todos los grupos coinciden que hablando y cambiando de actitud; todo durante el proceso de grupo de enfoque. Johnson et al (1999) plantean que es normal que se presenten conflictos al interior de los grupos y es clave en la cooperación cuando se reta intelectualmente a los compañeros y se enfrenta en la búsqueda de soluciones del mismo cobrando protagonismo la actitud para resolverlo, respecto a este se observa que en los 8 grupos se presentó conflicto, 3 de los grupos resolvieron la situación solos, en 5 grupos al menos un estudiante pidió ayuda al docente y se tuvo que mediar para que continuarán el trabajo y superaran el conflicto.

Ante el indicador de la motivación (McCombs y Whisler, 2000) expresa la importancia de proponer tareas que motiven e interesen a los estudiantes, los 8 grupos manifiestan que se sintieron motivados con la tarea que tenían que realizar, especificando la razón como haber trabajado en grupo y realizar actividades acordes a su edad, entre las respuestas "Hicimos cosas bien bonitas" "porque tocaba dibujar, pegar, colorear, escribir" "aprendemos a ayudarnos en equipo". En la pregunta 10 se reafirma que les gustaría trabajar en otras materias por grupo aludiendo a que es divertido en respuestas como "trabajamos y aprendemos más en equipo" en un grupo manifiestan "porque es divertido aprender de Franklin, la historia es muy bonita y nos motivamos porque su historia es muy chévere y hacerla en grupo".

Para el indicador de autogestión, Silberman (2008) plantea asignar tareas diferentes en donde los estudiantes se puedan enseñar, las repuestas de las preguntas 3, 5 y 6 se concentran en afirmar que antes de empezar la tarea tenían claro lo que tenían que hacer, algunas respuestas " Es bueno porque enseñamos cosas", " no nos tenemos que copiar de los otros" 6 de los grupos manifiestan haber entregado la tarea terminada porque estaban ayudándose y la hicieron en grupo, los otros 2 grupos manifiestan no haber terminado la tarea porque se pusieron a pelear, se distraían o abandonaban el grupo. En la observación se evidencia que los 8 grupos se esforzaron por entregar las tareas en el tiempo estimado a pesar de las dificultades que se presentaron en 2 de los grupos. El compendio de las respuestas se puede ver en (Apéndice I).

En la última sesión se realiza el proceso de autoevaluación en reflexión individual registrada en listas de cotejo (Apéndice J evidencia) y la evaluación del resultado de trabajo colectivo (Apéndice K evidencia de álbum). Cabe señalar que por ser estudiantes que están iniciando proceso de lectura y escritura, la docente proveyó las indicaciones de diligenciamiento, leyendo uno a uno los ítems. En cuanto al indicador de reflexión, Rimanoczy (2007) plantea que esta se debe relacionar con el Aprendizaje Activo buscando la solución de preguntas a partir de las cuales se puedan relacionar los conocimientos ya existentes con nuevos que se construyan. En la Tabla 4 se presentan los datos.

Tabla 4

Consolidado lista de cotejo Indicador Autoevaluación Individual (datos recabados por la autora)

Código	Evidencia	N° de estudiantes que lo lograron	%	N° de estudiantes que no lo lograron	%
Formulación de preguntas	Ítem 1 Respuesta ¿De qué se trata el cuento?	26	84%	5	16%
	Ítem 2. Exposición oral de ideas ante una pregunta	20	64%	11	36%
	Ítem 3 Respuesta ¿Qué hacen los personajes? ¿Cuál es el problema que se ve en la imagen?	26	84%	5	16%
	Ítem 7. Actividad de falso y verdadero	27	87%	4	13%
Construcción nuevos conocimientos	Ítem 4. Identificación de vocales Ítem 5. Identificación de consonantes	24	77%	7	23%
	Ítem 6. Actividad construcción de palabra	25	81%	6	19%
	Ítem 8. Escritura de nombres y apellidos	28	90%	3	10%
Logro de meta	Ítem 9. Realización de Actividades	25	81%	6	19%
	Ítem 10. Entrega de guía terminada	25	80.6%		19.4%

En la formulación el 80% de los estudiantes en promedio realizan este proceso, sin embargo en el ítem referente a exposición oral de ideas al realizar preguntas del cuento36% de los estudiantes no lo alcanzan. En cuanto a la asociación con nuevos

conocimientos más del 50% de los estudiantes obtienen la realización de estas actividades. Con respecto al logro de meta planteado por Pujolás (2008) en donde cada uno tenga unas tareas asignadas un 20% de los estudiantes no culminan sus tareas individuales.

Los datos obtenidos a través de la lista de cotejo del resultado del proceso de trabajo grupal están representados en la tabla 5.

Tabla 5

Consolidado evaluación del trabajo grupal a través de lista de cotejo (datos recabados por la autora)

Código	Evidencia	frecuencia	Porcentaje de logro
formulación de preguntas	Ítem 3. Preguntas de inicio del cuento	8	100%
	Ítem 5. Preguntas de problema o nudo del cuento	7	87%
Construcción nuevos conocimientos	Ítem 2. Escribir nombres completo de todos los integrantes	1	12%
	Ítem 6. Se encuentran 5 palabras del cuento	8	100%
	Ítem 7. Escribir Palabras a partir de vocales y consonantes de "Franklin"	7	87%
logro de meta	Ítem 1. Portada y título	8	100%
	Ítem 4. Inicio del cuento	8	100%
	Ítem 8. Final del cuento	8	100%
	Ítem 9. Secuencia ordenada	5	62%
	Ítem 10. Secuencia de dibujos	8	100%

Respecto al ítem 2 solamente un grupo lo escribió, esto está relacionado con el seguimiento de instrucción y tener clara la tarea. En el ítem 9 tres grupos no alcanzan el logro de ordenar secuencia como tarea de lectura y se relaciona con que 23 de los estudiantes aún no alcanzan el nivel alfabético en lectoescritura necesario para este ítem, solamente 7 lo presentan constituyéndose en minoría en todos los grupos.

4.3.2. Competencia de trabajo en equipo. Para esta categoría se tiene en cuenta el nivel de dominio de participación y colaboración activa en la tarea, fomento de confianza, cordialidad y orientación a la tarea conjunta, en el cual se establecen los

indicadores de realización de la tarea, participación, organización, cohesión y valoración social de la actividad al tener en cuenta el punto de vista de los demás, adaptados de Villa y Poblete (2007), y evidente en la rúbrica de trabajo en equipo (Apéndice D),centrado solo en este nivel de dominio debido a la limitante en cuanto a la nula experiencia de los estudiantes en trabajo en equipo. En la observación se constata diferencias en los indicadores entre la primera y última sesión inicialmente el rendimiento fue bajo en cuanto a participación de todos los miembros del grupo, colaboración y organización, en 6 de los grupos. Al tener en cuenta el punto de vista de los demás, se observó que este es un desempeño con mayor dificultad ya que los niños quieren imponer su punto de vista, es evidente que al trascurrir las sesiones va primando el interés colectivo ante el individual en los 8 grupos (Apéndice L. Notas de observación).

El registro de evaluación se hizo a cuatro grupos en la tercera sesión colaborativa y los otros cuatro grupos en la última, en donde se calificó de uno a cuatro siendo 4 nivel superior, 3 Alto, 2 Básico y 1 nivel bajo, en la Tabla 7 se observa el comparativo alcanzados por los grupos en la calificación.

Tabla 7

Niveles de desempeño categoría trabajo en equipo (datos recabados por la autora)

Indicadores	**Grupo**							
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**
1.El grupo realiza la tarea en el tiempo asignado	2	2	4	2	3	4	4	4
2.Hay participación de todos los miembros compartiendo conocimientos, habilidades, experiencias	3	3	2	2	2	2	3	2
3.El grupo muestra colaboración y organización	2	3	2	2	2	3	2	4
4.En el grupo se observa acuerdo primando un objetivo común	3	3	2	3	2	4	3	3
5.Los integrantes tienen en cuenta el punto de vista de los demás	3	2	1	2	2	3	2	3

Considerando el nivel de responsabilidad en el cumplimiento de la tarea, 4 grupos alcanzan el nivel superior entregando una tarea de buena calidad y realizada a tiempo, el grupo 3 entrega la tarea faltando colorear los dibujos, mientras que los grupos 1, 2 y 4 entregan la tarea incompleta y se debe añadir 10 minutos más para terminar. En participación 5 grupos se ubican en nivel básico al ir y venir dos o más miembros del grupo y aportar muy poco en la realización de la tarea, los grupos 1, 2 y 7 alcanzan un

nivel alto aunque un integrante del grupo no participa, los demás trabajan en ella. En el indicador de organización y colaboración 5 grupos obtienen desempeño básico mostrando discusión y luego acuerdo en la realización de la tarea, los grupos 2 y 6 demuestran desempeño alto y el grupo 8 superior, mostrando organización y distribución de tareas.

Para Villa y Poblete (2004) la cohesión en el trabajo en equipo es fundamental en el logro del objetivo común, en el clima y entendimiento del grupo lo cual influye en su desempeño, 5 grupos presentan desempeño alto, al mantenerse unidos los integrantes superando dificultades, el grupo 8 alcanza el nivel superior manteniendo un buen clima colaboración y escucha los grupos 3 y 5 tienen dificultades para integrar los intereses propios con los del grupo. Para el valor social que se le da a la actividad, nivel básico es alcanzado por la mayoría de grupos demostrado en dificultad en la escucha pero se aceptan opiniones y críticas.

Las habilidades de formación (Johnson et al, 1999) expuestas como el seguimiento de normas, el manejo del ruido, permanecer en el grupo, en las dos primeras sesiones los grupos tienen dificultad en seguir las normas manifestado en el ruido que generan, no poder mantener la voz baja, y el constante abandono de al menos un estudiante en todos los grupos, mientras que en las dos últimas sesiones estos comportamientos disminuyen, un estudiante de los 4 que presentan dificultad en comportamiento, convivencia y procesos de atención no tolera el trabajo de grupo, en la última sesión se integra a su grupo por un tiempo corto y los compañeros brindan ayuda y acompañamiento poniendo su atención en él.

En cuanto a las habilidades de funcionamiento (Johnson et al, 1999) como el esfuerzo del grupo y guiar hacia la realización de la tarea y pedir ayuda siempre algún niño de cada grupo fue a resolver duda con docente y daba la explicación a otros, el estudiante con discapacidad cognitiva en la primera sesión se apartaba del grupo, luego aceptó ayuda que le brindaron los compañeros en sesión 3 y 4.

En las habilidades de formulación (Johnson et al, 1999) desarrollada a través de los roles se observa que en las sesiones 1 y 2 hay que brindar orientación constante para que puedan ejercerlas, existe preferencia por el rol de liderazgo, todos quieren

desempeñarlo, un niño plantea al preguntarles por qué “es el que dice cómo lo están haciendo, bien o mal” en las sesiones 3 y 4 se observa que se apropian de los roles y son capaces de plantear cuáles han desarrollado y cuáles les hacen falta, reflejando su proceso reflexivo.

En las habilidades de fermentación (Johnson et al, 1999) como crear controversia en la construcción del conocimiento y pedir justificación en las sesiones se presentaban discusiones porque un estudiante no dejaba a los otros realizar la tarea, quería imponer su punto de vista o al presentar error en escritura se presentaban discusiones.

4.4. Respuesta a pregunta y problema planteado

A partir del análisis de los diferentes datos recolectados, se puede dar una respuesta al problema planteado y a la pregunta de investigación. En cuanto a la incidencia del Aprendizaje Activo a través de la técnica de colaboración en el desempeño, a través de la prueba t de *student*, se comprueba la suposición planteada; esto es hay mejoría, se genera un cambio estadísticamente significativo luego de la intervención.

La colaboración favoreció el desarrollo de la competencia de trabajo en equipo, en cuanto al dominio de participación y colaboración de la tarea, se puede observar que en los grupos se desarrollaron habilidades, entre ellas: el seguimiento de normas e instrucciones, el pedir ayuda, explicar a otros, el desempeño de diferentes funciones dentro de un grupo, el trabajar para lograr la tarea. (Johnson, et al. 1999).

En cuanto a los indicadores del Aprendizaje Activo se manifiesta que existe enseñanza mutua en los grupos colaborativos (Huber, 2008), presentado en las respuestas dadas por los estudiantes, y en la interacción para resolver las tareas (Revans 1979). Existe autogestión (Silberman, 2008), relacionado directamente con el indicador de reflexión que resulta en el logro de la meta alcanzado por el 100% de los estudiantes. Presentando mayor dificultad organización de la secuencia del grupo en donde 5 de los 8 grupos lo realizaron correctamente.

En formulación de preguntas resulta más fácil para los estudiantes expresarse oralmente en los pequeños grupos, 7 grupos alcanzan este indicador e individualmente 26 estudiantes de 31, en la construcción de conocimientos nuevos el mayor desempeño se encuentra en la identificación de palabras trabajadas en clase y discriminación de vocales y consonantes, en escritura del nombre en guía individual mayor número de estudiantes lo lograron mientras que en los grupos este ítem no fue alcanzado por 7 de los grupos, durante la observación se evidenció que los estudiantes le restaron importancia y lo omitieron, se centraron más en la actividad que estaban desarrollando.

En la competencia de trabajo en equipo, los estudiantes logran diferentes niveles de desempeño en los diferentes indicadores para el nivel de participación y colaboración activa en la tarea, fomento de confianza, cordialidad y orientación de la tarea conjunta desarrollando estas habilidades a través de la intervención.

En el desarrollo de este capítulo se destaca la importancia de organizar la información para posteriormente hacer un análisis a través de la categorización y triangulación con la teoría de los datos obtenidos como lo plante Hernández, Fernández y Baptista (2010), para el caso de la metodología de esta investigación acción se aceptan análisis tanto cuantitativos como cualitativos.

5. Conclusiones

En el presente capítulo se entregan las reflexiones a partir de los hallazgos encontrados en el análisis de datos de esta investigación, los cuales precisan el desempeño en el aprendizaje de los estudiantes a través de la metodología de Aprendizaje Activo partiendo de la colaboración, desarrollando habilidades para el trabajo en equipo, reflexiones que llevan a plantear cambios en la práctica educativa.

5.1. Síntesis de análisis de resultados

Con los estudiantes del grado segundo de básica primaria de esta investigación se planteó una intervención en el proceso de enseñanza aprendizaje para determinar el efecto del Aprendizaje Activo mediante la colaboración en el desempeño de lectoescritura inicial y la formación de habilidades para el trabajo en equipo en donde se demostró que después de la intervención hay una variación en el aprendizaje; sin embargo se evidencia en los resultados que los estudiantes que tuvieron mayor aprovechamiento fueron aquellos que en la prueba inicial presentaron mayor desempeño, de donde se concluye que la lectura y escritura como proceso requiere mayor tiempo de intervención y que aquellos estudiantes que han tenido dificultad para su adquisición, requieren mayor tiempo para su aprendizaje. Por otra parte se evidencia que el trabajo colaborativo es una estrategia que funciona en los pequeños favoreciendo la enseñanza entre pares, en la cual ganan quienes son enseñados pero también quienes enseñan.

Aprender haciendo motivó a los estudiantes y provocó autonomía, las habilidades en lenguaje como leer y escribir se evidencian cuando los estudiantes las ponen en práctica en la comunicación con otros y en la comunicación de ideas. Se encontró que los estudiantes desarrollaron la autogestión, la reflexión y la autoevaluación en la adquisición de sus aprendizajes, lo cual fue claro en el trabajo con pares respondiendo al reto de llegar a una meta grupal que implica una responsabilidad individual. La colaboración como didáctica propició además, las habilidades para trabajar en equipo, se aprende cuando se deben resolver tareas en colectivo, no hay otra forma.

Se encontró como limitante la inexperiencia de los estudiantes en el trabajo colaborativo y se constata en la observación, ya que al transcurrir las sesiones los grupos se consolidan, realizan ajustes y se acomodan, ganando en organización y participación de los miembros del grupo en pro de la tarea común, también con respecto a la confianza frente a los roles que desempeñan y en su capacidad para resolver conflictos. Por tanto se considera pertinente que al llevar a cabo una intervención como esta se realice una primera fase de sensibilización al trabajo colaborativo; particularmente cuando se identifica que será la primera experiencia de este tipo en el grupo.

Partiendo de la falta de experiencia y el tiempo de intervención esta investigación se limitó a valorar un solo nivel de la competencia de trabajo en equipo, se encontró que el rendimiento de los grupos fue mayor en los indicadores de realización de la tarea, mostrar colaboración y organización así como realizar acuerdos primando el objetivo común, y hubo un menor desempeño en la participación de todos los miembros del grupo así como tener en cuenta el punto de vista de los demás.

A partir de la reflexión de los hallazgos encontrados durante la investigación se plantea que para trabajar con los estudiantes de los primeros grados de primaria el Aprendizaje Activo en ambientes de colaboración es una metodología que permite aprender haciendo, motiva a los estudiantes e incita al trabajo en grupos heterogéneos. Aunque las habilidades son aprendidas individualmente, es en la colaboración y el trabajo en grupos donde se manifiestan. Se reconoce que las habilidades para el trabajo en equipo se van adquiriendo paulatinamente y por tanto es necesario trabajarlas desde la educación básica, empero la competencia de trabajo en equipo se ha abordado como básica para trabajar en la vida adulta, es posible encaminarse al desarrollo de habilidades desde las primeras experiencias escolares.

Para concluir se plantea que sería necesario considerar incluir la competencia de trabajo en equipo en el currículo de básica primaria dentro de las competencias ciudadanas como las habilidades para saber vivir en paz planteadas por el Ministerio de Educación Nacional en formación ciudadana, ya que los estudiantes demostraron: responsabilidad, compartir los conocimientos y experiencia, asimismo lograron interponer el interés colectivo al personal en pro de la tarea conjunta, buscaron ayuda y

tomaron decisiones para resolver conflictos; todo ello como parte del trabajo en equipo, por tanto se le considera un potenciador de habilidades y actitudes requeridas en un ciudadano; a pesar de que la intervención por su duración demostró menor efecto en el apartado de tener en cuenta el punto de vista de los demás.

5.2. Futuros estudios

Las preguntas para próximos estudios surgen a partir de algunas reflexiones del proceso de investigación acción y dan pie a la espiral propia de la metodología; se ha planteado como limitante importante el tiempo destinado a la intervención ¿Cuáles serían los efectos de una intervención durante un ciclo escolar completo?, o pensar si tendría algún efecto la edad y condiciones del grupo haría plantear ¿Cómo incide la colaboración, en principios de Aprendizaje Activo en lectura y escritura de estudiantes de otros grados de básica primaria en variaciones de la competencia de trabajo equipo?

Por otra parte y a la luz de la comparación de resultados entre docentes que aparentemente propician el trabajo en grupo sin una estrategia metodológica como el Aprendizaje Activo; en la que se hace una planeación consciente y deliberada para favorecer el aprendizaje significativo de los estudiantes. ¿Están preparados los docentes para realizar intervenciones de este tipo? ¿Distinguen los docentes la colaboración como didáctica del Aprendizaje Activo de la competencia de trabajo en equipo? ¿Cómo desarrollar intervenciones pedagógicas partiendo del Aprendizaje Activo a través de la técnica de trabajo colaborativo por otros docentes?

Considerando las posibilidades de aplicación en diferentes contextos se plantea la conveniencia de diseñar ambientes de trabajo colaborativo estructurados ajustados a las necesidades relacionadas con la edad, intereses de los estudiantes y objetivos educativos en donde se desarrollen posibles estudios. Pero, ¿es pertinente el trabajo colaborativo para estudiantes con dificultades en comportamiento, atención o que presenten discapacidad cognitiva? ¿Cómo estructurar los grupos y la participación de los estudiantes con dificultades para que tengan mayor aprovechamiento en el aprendizaje?

En esta investigación se concluye que se cumplen los objetivos implementando la intervención y se da respuesta a la pregunta de investigación planteada aceptando la hipótesis que existe variación en el aprendizaje de los estudiantes de segundo de primaria en lectoescritura inicial así como se logra un nivel de desempeño en habilidades para el trabajo en equipo, de ahí la necesidad que los docentes de niños en edad escolar realicen una reflexión desde el contexto y la práctica para incluir metodologías activas en su labor y puedan realizar transformaciones en las prácticas.

Referencias

Aguilar, G. Chirino, V. Noguez, J. y Robledo-Rella, V. (2010, junio). *Impacto de los recursos móviles en el aprendizaje*. Trabajo presentado en la Conferencia Iberoamericana en Sistemas, Cibernética e Informática: CISCI 2010, Florida, EE.UU

Alcaldía Mayor de Bogotá. (2010).Diagnóstico social con participación local (2009-2010), localidad 8 Kennedy. *Gestión Social Integral.* Bogotá D. C., Colombia

Balcazar, F. E. (2003). Investigación acción participativa (iap): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. *Fundamentos en Humanidades, IV* (7-8), 59-77. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18400804

Bourgeois, P., Clark, B. (2008). *Franklin juega fútbol. Colección días felices con Franklin*. Bogotá, Colombia: Norma

Brunner, J.J. (2000, Agosto) .Seminario sobre Prospectivas de la Educación en América Latina y el Caribe y Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. *Globalización y el futuro de la educación: Tendencias, desafíos, estrategias*. (pp. 1-38). Chile: UNESCO

Cázares, L. G., Camacho, F. F., Canales, E. C. (2008). Aprendizaje de las ciencias en preescolar: la construcción de representaciones y explicaciones sobre la luz y las sombras. *Revista Iberoamericana de educación*. *(47)*, 97-122. Recuperado de http://www.rieoei.org/rie47a05.pdf

Collazos, C.A., Mendoza, J. (2006). Como aprovechar el aprendizaje "colaborativo" en el aula. *Educación y educadores. 9*(2), 61.76. Recuperado de http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/663/748

Díaz- Barriga, A. (2006). Enfoques de competencias en la educación ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos, XVIII* (111), 7 - 36. Recuperado de Recuperado de http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v28n111/n111a2.pdf

Díaz Barriga, F. (2003, Octubre). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista electrónica de investigación educativa, 5*(2), 1-13. Recuperado de http://redie.ens.uabc.mx/index.php/redie/article/view/85/151

Domingo, J. (2008). El aprendizaje cooperativo. *Cuadernos de trabajo social, 21*, 231-246 Recuperado de http://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/view/CUTS0808110231A/7531

Doval Ruiz, M.I., Martínez Figueroa, M.E., Raposo Rivas, M. (2013). La voz de sus ojos: La participación de los escolares mediante fotovoz. *Revista de investigación en educación. 3*(11), 150-171. Recuperado de http://webs.uvigo.es/reined/ojs/index.php/reined/article/view/741

Elliot, J. (2000). La investigación –acción en educación. En L. Mejía (Ed). *¿En qué consiste la investigación –acción en la escuela?* (pp.21-26). Madrid, España: Morata.

Fernández, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI, 24*, 35-56. Recuperado de http://revistas.um.es/educatio/article/view/152/135

Flores, L. E. (2007). Los conocimientos previos en la alfabetización inicial. *Revista Electrónica Educare, 11*(2), 143-155. Recuperado de http://www.redalyc.org/pdf/1941/194119273010.pdf

Frade, L. (2009). Conceptos teóricos, las competencias en el ámbito educativo. En L. Frade (Ed). *Desarrollo de competencias en educación: desde preescolar hasta el bachillerato.* (pp. 73-105). DF, México*:* Inteligencia Educativa.

García M. J. (2009). El concepto de competencias y su adopción en el contexto universitario. *Revista Alternativas: cuadernos de trabajo social*, (16), 11-28. Recuperado de: http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/13540/1/ALT_16_01.pdf

Gutiérrez, M. C., y Zapata, M. T. (2011). La educación en el siglo XXI. "En" G. I. Acevedo (Ed)). *Los proyectos de aula: Una estrategia pedagógica para la educación.* (pp.21-29).Pereira, Colombia: Alma Mater.

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). Recolección y análisis de los datos cualitativos. "En" J. Morales (Ed). *Metodología de la investigación.* (pp.406-487).D.F, México: Mc Graw Hill.

Huber, G. (2008). Aprendizaje activo y metodologías educativas. *Revista de Educación, 59*(Extraordinario), 59-81. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re2008_04.htm

Johnson, D. W., Johnson, R. T., y Holubec, E. (1999). *Nuevos Círculos del Aprendizaje*: *La cooperación en el aula y la escuela.* Buenos Aires, Argentina: Aique

Johnson, D.W y Johnson R.T. (1999). Algunas reflexiones. *Aprender juntos y solos: Aprendizaje cooperativo, competitivo, e individualista* (pp. 239-304).Buenos aires, Argentina: Aique.

Koo, L. (1999). Learning action learning. *Journal of Workplace Learning*, *11*(3), 89-94. doi: 10.1108/13665629910264244

LaCueva, A. (1998). La enseñanza por proyectos ¿mito o reto? *Revista Iberoamericana de educación*. (16) ,165-187. Recuperado de http://www.rieoei.org/oeivirt/rie16a09.htm

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa.* Barcelona: Graó.

Martínez, R., (2007). *Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Madrid, España: MEC

Maura, V. G., y Tirados, M. G. (2008). Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia universitaria. *Revista Iberoamericana de educación*, (47), 185-210. Recuperado de http://www.rieoei.org/rie47a09.pdf

McCombs, B. L.,y Whisler, J. S. (2000). La clase centrada en el aprendiz. *La clase y la escuela centradas en el aprendiz: Estrategias para aumentar la motivación y el rendimiento*. (pp. 3-23). Barcelona: Paidós. (Obra original publicada en 1997).

Molina, A., y Chirino, V. (2010). Mejores prácticas de aprendizaje móvil para el desarrollo de competencias en la educación superior. *IEEE-RITA*, *5*(4).175-183. Recuperado de http://rita.det.uvigo.es/201011/uploads/IEEE-RITA.2010.V5.N4.A9.pdf

Moreira, M. A. (2005). Aprendizaje significativo crítico. *Indivisa: Boletín de estudios e investigación*, (6), 83-102. Recuperado de http://www.redalyc.org/pdf/771/77100606.pdf

Olea, R. (1977). *Prueba de lectura y escritura.* Santiago, Chile: Ministerio de Educación CPEIP

Oltra Mestre, M. J., García Palao, C., Flor Peris, M., y Boronat Navarro, M. (2012). Aprendizaje activo y desempeño del estudiante: diseño de un curso de dirección de la producción. *Working Papers on Operations Management. 3*(2*)*, 84-102. Recuperado de http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4325550

Pérez Abril, M., Roa Casas, C. (2010). *Herramientas para la vida: Hablar, leer y escribir para comprender el mundo. Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo*. Bogotá, Colombia: SED

Perrenoud, P. (2006). *Construir competencias desde la escuela.* Santiago, Chile: Noreste. (Obra original publicada en 1999).Porro, B. (1999*). La resolución de conflictos en el aula.* Buenos Aires, Argentina: Paidós

Pujolás, P. (2008). El aprendizaje cooperativo como recurso y como contenido. *Aula de innovación educativa*, *15*(170), 37-41. Recuperado de http://www.grao.com/revistas/aula/170-competencias-en-ciencias-sociales/el-aprendizaje-cooperativo-como-recurso-y-como-contenido

Puig R. J. M., Batle R., Bosch C. y Palos J. (2007). *Aprendizaje-servicio. Educar para la ciudadanía.* Barcelona: Octaedro

Revans, R. (1979) Action Learning: Its terms and character. [Manuscrito] Revans Center USA. Recuperado de http://www.revanscenter.com/files/Download/reg-revans-manuscripts

Reyzábal, M.V. (2012). Las competencias comunicativas y lingüísticas, clave para la calidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación. 10*(4), 64-77. Recuperado de http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num4/art5.pdf

Ribas, A. F. (2004). Las líneas maestras del aprendizaje por problemas. *Revista interuniversitaria de formación de profesorado. 18*(1), 79-95. Recuperado de http:http://www.redalyc.org/pdf/274/27418106.pdf

Rimanoczy, I. (2007). Action learning and action reflection learning: are they different? *Industrial and Commercial Training*, *39*(5), 246-256. doi: 10.1108/00197850710761936

Rodríguez, G.A. (2005). El profesor como socializador En A. Lozano (Ed.), *El éxito en la enseñanza: Aspectos didácticos de las facetas del profesor*. (pp.61-79).Monterrey, México: Trillas.

Rodríguez Moreno M .L (2006). De la evaluación a la formación de competencias genéricas: Aproximación a un modelo. *Revista Brasilera de orientación professional. 7*(2), 33-48. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v7n2/v7n2a05.pdf

Salinero, M., Fernández C (2006). Las competencias en el marco de la convergencia europea: Un nuevo concepto para el diseño de programas educativos. *Encounters on Education*, *7*,131-153. Recuperado de http://library.queensu.ca/ojs/index.php/encounters/article/view/603/3500

Sarramona J. (2004). ¿Qué son competencias básicas en el ámbito educativo? *Las competencias básicas en educación obligatoria.* (pp. 5-17).Barcelona, España:Ceac

Schwartz, S., Pollishuke, M. (1998). Lenguaje total y aprendizaje activo: Un modelo teórico. *Aprendizaje activo: una organización de la clase centrada en el alumnado* (pp. 13-20).Madrid, España: Narcea.

Silberman, M. (1998). Introducción al aprendizaje activo. *Aprendizaje Activo: 101 estrategias para enseñar cualquier tema.* (pp. 15-44) Capital Federal, Argentina: Troquel

Slavin, R. E. (1999).*Aprendizaje cooperativo: Teoría, investigación y práctica*. (6-222) Buenos Aires, Argentina: Aique.

Teixidor, S., y Juanola, M. (2011). Disfrazando letras: Cómo los niños y niñas se apropian de la escritura. *Revista Pulso* (34), 125-140. Recuperado de http://dialnet.unirioja.es/servlet/ejemplar?codigo=292532

Tobón, S., Pimienta, J.H., García, J.A. (2010) *Secuencias didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias*. Distrito Federal, México: Pearson

Touriñán, J.M. (2011) Intervención Educativa, Intervención Pedagógica y Educación: La Mirada Pedagógica. *Revista portuguesa de Pedagogía*. Número extraordinario, 283-308. Recuperado de http://iduc.uc.pt/index.php/rppedagogia/article/view/1323/771

Valenzuela, J., Flores, M. (2012). *Ciencia Investigación y acción*, Volumen II. (pp.8-114). Monterrey, México: Editorial digital Tecnológico de Monterrey.

Villa, A., Poblete, M. (2004). Practicum y evaluación de competencias. *Profesorado, Revista de curriculum y formación de profesorado. 8*(2), 1-18.

Villa, A., Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias: Una propuesta para la evaluación de competencias genéricas*. Bilbao, España: Mensajero

Young, M. E. (1996). Métodos para abordar el desarrollo del niño pequeño. *Desarrollo del Niño en la primera Infancia: Una inversión en el Futuro*. El Banco Mundial

Apéndices

Apéndice A: Carta de consentimiento directivas de la escuela y de padres de familia

Bogotá D. C. Marzo 9 de 2015

Rector Jairo Ignacio Acosta Díaz
IED Jhon K. Kennedy
Respetado rector,

Respetado rector,

Me dirijo a usted con el propósito de pedir su consentimiento para realizar el proyecto de investigación titulado: Incidencia de la colaboración, basada en principios de Aprendizaje Activo, en variaciones observadas en el desempeño de los estudiantes en Lenguaje, en niveles de logro de trabajo en equipo, en alumnos pertenecientes al grado segundo de educación básica primaria, realizado por la docente investigadora Diana Guillermina Díaz Parra, quien lo elabora como requisito para la Maestría en educación de Uniminuto y Tecnológico de Monterrey, bajo la asesoría titular de la Dra. Violeta Chirino Barceló y la asesora Arcelia Ramos Monobe.
La investigación se llevará acabo con los estudiantes del curso segundo (203) jornada tarde y tiene como finalidad el análisis de hallazgos para implementare la metodología de Aprendizaje Activo a través de la colaboración teniendo en cuenta el desarrollo de la competencia de trabajo en equipo fundamental en las interacciones sociales y laborales de los seres humanos. Por tratarse de los estudiantes de segundo de primaria se implementará en el eje de lenguaje.
Para tener la participación de los estudiantes se requiere de la firma por parte de los padres de familia o acudientes por tratarse de menores de edad y en cuyas evidencias se pueden utilizar fotografías, entrevistas grabadas, cuestionarios realizados por los estudiantes. Por lo cual pido la autorización para enviar consentimiento a padres de familia.
Agradezco la atención prestada a esta y quedo en espera de su aprobación.

Atentamente,

Diana Guillermina Díaz Parra
Docente grado Segundo (203)

Consentimiento:
Firma Rector:
Firmado el __ Marzo de 2015

COLEGIO JOHN F. KENNEDY IED

Bogotá D. C. Marzo 9 de 2015

Señores Padres de familia o acudientes
Grado 203 Jornada Tarde IED Jhon F. Kennedy

Estimados padres de familia en el desarrollo de clases realizaré un trabajo de investigación encaminado hacia la intervención educativa que promueva el Aprendizaje activo en los estudiantes, a través de los grupos colaborativos en el salón, con el fin de lograr aprendizajes en lectura y escritura y adquirir habilidades para el trabajo en equipo.
Los datos obtenidos en la intervención educativa (Evaluación diligenciada por estudiantes, producto y/o fotografías, entrevistas) se utilizarán única y exclusivamente como evidencias para el informe escrito.
Por tratarse de menores de edad es necesaria la firma de consentimiento,
Yo: Yuri Esperanza Fonseca, con C.C. 53.009812
doy el consentimiento para que mi hijo(a) Stepfanie Marquez
Participe en las actividades educativas y para que las evidencias de la investigación realizadas por mi hijo(a) puedan ser incluidas en la investigación planteada
Firmado el día: 9 de Marzo de 2015
Firma padre y/o madre o Acudiente: _____

Agradezco su colaboración.

Diana G. Díaz
Docente 203 J.T

Apéndice B. Prueba de lectura y escritura Pre test

La prueba que se toma para aplicar es la diseñada por el (Olea,1977) en la década de los 70 para una escuelas de niños de Chile. Conformada por 14 subtest.

Prueba lectura y escritura Pre test	
Nombre:	
Fecha:	
1. Lectura de Números **8 3 9 6 2** **5 1 7 4 10** **29 51 25 43 19** **12 16 13 18 14** **11 20 15 17 70** **58 36 63**	Indicación: Pedir al niño que lea todos los números Puntuación: Sin error:**4** Correcto los menores de 20:**3** Hasta un error en la decena: **2** Más de un error en la decena: **1**
2. Lectura de letras **i n e b r s d f** **q a g o h n a b** **d n m p t d u j** **R ll d m l u b g** **p Z t M q y l B** **D V F k ñ x a g** **g u n p ch A g a** **u n b m v q N c**	Indicación: Pedir al niño que lea todas las letras, se acepta que dé el sonido o nombre de la letra Puntuación: Sin error:**4** De 1 a 5 errores :**3** 6 a 10 errores: **2** Más de 10 errores : **1**
3. Lectura de combinaciones vocales y consonantes **eu ei eo ae ie** **ia ui ua io ue** **ea ai au iu eo** **bra plo cre tri clu** **fri dreu emba bleu inva**	Indicación: Se pide al niño que lea las combinaciones de vocales y de vocales con consonantes Sin error:**4** 1 a 3 errores: **3** 4 a 6 errores: **2** Más de 6 errores: **1**
4. Lectura de palabras **oso nido sal hoyo** **bebida jazmín sucio** **muelle acuarela gigante** **plancha alma sangre fraile** **quintral guitarra agüita** **crueldad**	Indicación: Se pide al niño que lea la lista de palabras (para un solo año escolar hasta alma, para dos años escolares, lista completa) Sin error: **4** 2a 3 errores: 3 4 a 8 errores: 2 más de 8 errores: 1
5. Deletreo de palabras oídas • **feo mesa pato** **canto baúl prado**	Indicación: Pedir al niño que dé en orden los sonidos de las palabras que se le van diciendo. Se da ejemplo con la palabra mamá. (No dejar ver los labios, en esta parte de la prueba) Sin error: 4 1a 2 errores: 3 3 a u errores: 2 más de 4 errores: 1

6. Formación de palabras al oír sonidos • **iba mano alto** **bombo cielo**	Indicación: Ahora se da en orden los sonidos de las letras que conforman una palabra y el niño debe decir la palabra. (Tampoco el niño en esta prueba debe ver los labios) Si error:**4** 2a3 errores:**3** 4 a 5 errores:**2** 5 a 7 errores: **1**
7. Lectura de Frases **-Yo me lavo solo** **-El auto tiene ruedas** **-Hay pájaros que vuelan a gran altura** **-Animales herbívoros son aquello que viven a diario de hierbas**	Indicación: Leer las cuatro frases 1error:**4** 2a 4 errores**: 3** 5 a 8 errores**: 2** más de 8 errores: **1**
8. Copia de una frase **Hay pájaros que vuelan a gran altura**	Indicación: Se pide al niño que copie la frase número tres del ítem anterior Sin error: **4** 1error**: 3** 1a 3 errores:**2** Más de tres errores: **1**
9. Dictado de palabras**:** **oso nido sal hoyo bebida** **jazmín sucio muelle**	Indicación: Dictar 10 primeras palabras del ítem 4. En valoración no se toman en cuenta las faltas de ortografía Sin error:**4** 1 error: **3** 2 a 4 errores: **2** Más de cuatro errores: **1**
10. Dictado de frase: **El auto tiene cuatro ruedas**	Indicación: Se leerá la frase entera y despacio, cuando el niño empiece a escribir vuelve y se lee y por último se leerá la frase si el niño manifiesta haber olvidado la frase (solo tres veces) Sin error, menos de 70 segundos: **4** 1 error y más de 70 seg: **3** 2 a 3 errores: **2** Más de 3 errores:**1**
11. Dictado de números **8 3 9 6 2** **5 1 7 4 10** **29 51 25 43 19** **12 16 13 18 14**	Indicación: Se dictará al niño los números de las cuatro primeras hileras del ítem de lectura de números Sin error: 4 1a 2 errores: 3 3a 4 errores: 2 Más de 4 errores: 1
12. Lectura de un trozo **Los dos amigos**	Indicación: Se entrega el texto y se pide que lo lea en voz alta Errores a tener en cuenta: -saltarse una línea

Cierta vez un perro y un gallo se hicieron muy amigos y decidieron salir juntos a explorar el país. De día viajaban y corrían aventuras. Por la noche, rendidos de cansancio, se alojaban en cualquier bosque o matorral.	-Pronunciación incorrecta de vocales y/o consonantes -Inversión del orden de letras o sílabas -omisión de letras, sílabas o palabras -Interpolación de letras, sílabas o palabras -Repetición de letras, sílabas o palabras -Falta absoluta de ritmo 2errores: **4** 4a 5 errores: **3** 6 a 8 errores: **2** Más de 8 errores: **1**
13. Comprensión de lo leído **a) ¿Cómo se llama el cuento?** **b) ¿Quiénes eran los amigos?** **c) ¿Qué decidieron?** **d) ¿Qué pasaba en la noche?**	Se pide al niño que lea nuevamente el trozo con atención porque se le realizarán algunas preguntas 5respuestas correctas: **4** 4respuestas correctas**: 3** 2 a 3 respuestas correctas: **2** 1 respuesta correcta:**1**
14. Escritura espontánea	Indicación: Se pide al niño que oralmente cuente lo que recuerda del trozo leído y luego se le pide que lo escriba. No se toman faltas de ortografía. Errores de ligas entre palabras se cuentan como medio error. Lo escrito hasta con 10% de error (N° de palabras) **: 4** Hasta un 30% de lo escrito (N° de palabras) con error: **3** Hasta un 50% de (N° de palabras) con error: **2** Más del 50% de lo escrito con errores: **1**

Apéndice C: Post test

En esta prueba se realizan algunas variaciones en las actividades propuestas en los ítems de la prueba pre test

Prueba lectura y escritura Pos test	
Nombre:	
Fecha:	
1. Lectura de Números **8 3 9 6 2** **5 1 7 4 10** **29 51 25 43 19** **12 16 13 18 14** **11 20 15 17 70** **58 36 63**	Indicación: Pedir al niño que lea todos los números Puntuación: Sin error:**4** Correcto los menores de 20:**3** Hasta un error en la decena: **2** Más de un erro en la decena: **1**
2. Lectura de letras **u m a d l c b g** **p e g a k n o d** **b h ñ p t d i g** **z y x v q ch f r** **D V Z T M A B C** **X I F H O R L E** **S U G A P E J Ñ**	Indicación: Pedir al niño que lea todas las letras, se acepta que dé el sonido o nombre de la letra Puntuación: Sin error:**4** De 1 a 5 errores :**3** 6 a 10 errores: **2** Más de 10 errores : **1**
3. Lectura de combinaciones vocales y consonantes **ai au ia ao ae** **eo io au ui uo** **pa ti mo su tu** **ef lu va on it** **bri pla cro tra cle** **fru briu ento pleu ambo**	Indicación: Se pide al niño que lea las combinaciones de vocales y de vocales con consonantes Sin error:**4** 1 a 3 errores: **3** 4 a 6 errores: **2** Más de 6 errores: **1**
4. Lectura de palabras **sol ojo lana hilo** **duende jarabe social** **calle continente gerente** **chancla onda grande frijol** **pingüino central guerrero** **croar**	Indicación: Se pide al niño que lea la lista de palabras (para un solo año escolar hasta alma, para dos años escolares, lista completa) Sin error: **4** 2a 3 errores: 3 4 a 8 errores: 2 más de 8 errores: 1

5. Deletreo de palabras oídas **veo misa gato** **cante Raúl grado**	Indicación: Pedir al niño que dé en orden los sonidos de las palabras que se le van diciendo. Se da ejemplo con la palabra mamá. (No dejar ver los labios, en esta parte de la prueba) Sin error: 4 1a 2 errores: 3 3 a u errores: 2 más de 4 errores: 1
6. Formación de palabras al oír sonidos **ida suelo bamba** **mina alma**	Indicación: Ahora se da en orden los sonidos de las letras que conforman una palabra y el niño debe decir la palabra. (Tampoco el niño en esta prueba debe ver los labios) Si error:**4** 2a3 errores:**3** 4 a 5 errores:**2** 5 a 7 errores: **1**
7. Lectura de Frases **- Yo como solo** **- el gato tiene cuatro patas** **- Hay peces que nadan profundo** **-Animales carnívoros son aquellos que comen carne**	Indicación: Leer las cuatro frases 1error:**4** 2a 4 errores**: 3** 5 a 8 errores**: 2** más de 8 errores: **1**
8. Copia de una frase **Hay pájaros que vuelan a gran altura**	Indicación: Se pide al niño que copie la frase número tres del ítem anterior Sin error: **4** 1error**: 3** 1a 3 errores:**2** Más de tres errores: **1**
9. Dictado de palabras**:** **sol lana calle onda gerente** **social hilo ojo**	Indicación: Dictar 10 palabras del ítem 4. En valoración no se toman en cuenta las faltas de ortografía Sin error:**4** 1 error: **3** 2 a 4 errores: **2** Más de cuatro errores: **1**
10. Dictado de frase: **El gato tiene cuatro patas**	Indicación: Se leerá la frase entera y despacio, cuando el niño empiece a escribir vuelve y se lee y por último se leerá la frase si el niño manifiesta haber olvidado la frase (solo tres veces) Sin error, menos de 70 segundos: **4** 1 error y más de 70 seg: **3** 2 a 3 errores: **2** Más de 3 errores:**1**
11. Dictado de números **8 3 9 6 2**	Indicación: Se dictará al niño los números de las cuatro primeras hileras del ítem de lectura de números

5 1 7 4 10 **29 51 25 43 19** **12 16 13 18 14**	Sin error: 4 1a 2 errores: 3 3a 4 errores: 2 Más de 4 errores: 1
12. Lectura de un trozo **La paloma y la hormiga** **Una hormiga que tenía mucha sed, se puso a beber en un arroyo pero se cayó al agua. Se habría ahogado si no hubiera sido por una paloma que, viéndola en peligro, le tiró una hoja donde la hormiga pudo subirse y salvarse**	Indicación: Se entrega el texto y se pide que lo lea en voz alta Errores a tener en cuenta: -saltarse una línea -Pronunciación incorrecta de vocales y/o consonantes -Inversión del orden de letras o sílabas -omisión de letras, sílabas o palabras -Interpolación de letras, sílabas o palabras -Repetición de letras, sílabas o palabras -Falta absoluta de ritmo 2errores: **4** 4a 5 errores: **3** 6 a 8 errores: **2** Más de 8 errores: **1**
13. Comprensión de lo leído **a) ¿Cómo se llama el cuento?** **b) ¿Por qué se puso a beber la hormiga** **c) ¿Qué le pasó a la hormiga?** **d) ¿Qué hizo la paloma** **e) ¿Le sirvió a la hormiga la ayuda de la paloma?**	Se pide al niño que lea nuevamente el trozo con atención porque se le realizarán algunas preguntas 5respuestas correctas: **4** 4respuestas correctas**: 3** 2 a 3 respuestas correctas: **2** 1 respuesta correcta:**1**
14. Escritura espontánea	Indicación: Se pide al niño que oralmente cuente lo que recuerda del trozo leído y luego se le pide que lo escriba. No se toman faltas de ortografía. Errores de ligas entre palabras se cuentan como medio error. Lo escrito hasta con 10% de error (N° de palabras) **: 4** Hasta un 30% de lo escrito (N° de palabras) con error: **3** Hasta un 50% de (N° de palabras) con error: **2** Más del 50% de lo escrito con errores: **1**

Apéndice D. Rúbrica de participación y colaboración para el trabajo en equipo (Adaptada de Villa y Poblete, 2007, p.241-242).

La presente rubrica tiene como finalidad recoger la información por parte del profesor correspondiente al dominio de participación y colaboración para la formación de la competencia de Trabajo en equipo, observada en las sesiones de trabajo colaborativo, las cuales se registran en la rejilla escribiendo el número correspondiente a la descripción de desempeño por cada indicador observado en el grupo.

Indicadores de desempeño	**Niveles de desempeño**			
	Superior	**Alto**	**Básico**	**Bajo**
	4	**3**	**2**	1
El grupo realiza la tarea en el tiempo asignado	El grupo entrega una tarea de buena calidad en el tiempo establecido	El grupo entrega la tarea en el tiempo establecido medianamente terminada	El grupo entrega la tarea incompleta y/o se retrasa	El grupo no cumple con la tarea
Hay participación de todos los miembros compartiendo conocimientos, habilidades, experiencias.	Todos los miembros del grupo participan activamente aportando en la tarea	Uno de los participantes se muestra ausente sin embargo el resto aporta activamente en la tarea.	Dos o más participantes del grupo aportan muy poco en la realización de la tarea.	Un solo participante se esfuerza por realizar la tarea, los otros se distraen en otras cosas o abandonan el grupo
El grupo muestra colaboración y organización	En el grupo se evidencia organización y distribución de tareas	Los participantes del grupo se organizan y distribuyen tareas luego de un rato de discusión	Algunos de los participantes del grupo se limitan simplemente a cumplir tareas	En el grupo se muestra resistencia por el trabajo en grupo, cada uno opta por hacer algo individualmente
En el grupo se observa acuerdo primando un objetivo común	Se observa la integración del grupo, estableciendo acuerdos y unidad del grupo	En el grupo, se realizan acuerdos con cierto grado de dificultas, se mantiene unido el grupo	Hay dificultad por dos o tres participantes para integrar los intereses personales con los del equipo	Los participantes del grupo anteponen interés personales y realizan tareas individualmente
Los integrantes tienen en cuenta el punto de vista de los demás	El grupo presenta un clima de colaboración, escucha, respeto y apoyo mutuo	Hay diálogo en el grupo y se aceptan las opiniones de los demás	En el grupo se presenta dificultad en la escucha, pero se aceptan opiniones y críticas	Los participantes imponen su opinión, no escuchan a sus compañeros y se burlan de los aportes de los otros.

Comentarios adicionales:

_____

_____

_____

_____

Apéndice E. Entrevista grupal

Reporte de Entrevista grupal			
Fecha:		**Tiempo de duración:**	
Grupo N°			
Participantes			
Roles		**Edad**	**género**
1	Líder		
2	Moderador		
3	Secretario		
4	Comunicador		
Preguntas			
1. ¿Les gustó trabajar en grupo? ¿Por qué?			
2. ¿Aprenden más en grupo o cuando trabajan solos? ¿Qué aprenden en el grupo?			
3. ¿Antes de empezar la actividad tenían claro lo que tenían que hacer?			
4. ¿Algún compañero explicaba a los otros cuando no entendían algo?			

5. ¿Qué opinan de tener cada uno tareas asignadas? ¿Cumplieron con sus tareas?
6. ¿Entregaron la tarea terminada a tiempo? ¿por qué?
7. ¿Se escucharon las ideas y opiniones de los compañeros para realizar la tarea?
8. ¿Hubo algún motivo de discusión en el grupo? ¿Cuál fue? ¿Cómo lo resolvieron?
9. ¿Se sintieron motivados con la tarea que tenían que realizar?
10. ¿Les gustaría trabajar en otras materias en grupos? ¿Por qué?

Apéndice F. Listas de cotejo

Lista de cotejo para evaluar guía individual (Un punto para cada indicador si la respuesta es sí marca un punto de lo contrario marca cero, un total 10 puntos)

Lista de cotejo guía individual			
Nombre:			
Indicadores	**Si**	**No**	**Puntos**
1. Respondo la pregunta ¿De qué se trata el cuento? Resuelta a través de escritura y/o dibujo			
2. ¿Participe en clase cuando la profesora realizó la pregunta anterior?			
3. Escribo las respuestas ¿Qué están haciendo los personajes? ¿Cuál es el problema que se ve en la imagen?			
4. Se encuentran las vocales de la palabra Franklin escritas en espacio correspondiente			
5. Se encuentran las consonantes de la palabra Franklin completas			
6. Realizo dos palabras y dos dibujos a partir de las anteriores letras			
7. Resolví completa la actividad de falso y verdadero			
8. Escribí mis nombres y apellidos completos en la guía			
9. Realicé a tiempo las actividades			
10. Entrego termina la guía			
	Total		

Lista de cotejo para evaluar álbum (2 puntos para cada indicador, total 20 puntos

Lista de cotejo Álbum grupo N° (2 puntos x ítem)			
Integrantes: 1. 2. 3. 4.			
Indicadores	**Si**	**No**	**Puntos**
1. Presenta portada con título y dibujo			
2. Aparece el nombre completo de todos los integrantes			
3. Contiene primera hoja con las respuestas completas a las cuatro preguntadas planteadas			
4. Contiene escrito el inicio del cuento			
5. Está presente la segunda hoja con las respuestas a cada pregunta			
6. Se encuentran las palabras (cancha, balón, uniforme, arbitro, jugadores) con sus dibujos			
7. Aparecen ocho palabras a partir de las letras de “ Franklin” con sus respectivos dibujos			
8. Contiene escrito el final de cuento			
9. Aparece la secuencia ordenada			
10. Se ordenan los dibujos según la secuencia			

Apéndice G. Secuencia didáctica

Elaborada a partir de los postulados de (Domingo, 2008; Huber, 2008; Johnson et al, 1999).

Descripción de la secuencia	
Metodología Aprendizaje Activo: La secuencia didáctica se definirá en el ciclo de planificación, contextualización, reflexión individual, acción práctica, reflexión colectiva, evaluación, mejora continua	
Técnica: Trabajo colaborativo: Se realizarán ocho grupos cada uno de 4 estudiantes en donde se asignará un rol a cada uno identificado con una escarapela, los cuales serán rotativos en las diferentes sesiones de actividades y se desarrollarán las fases para el trabajo colaborativo. Estructura formal: Rompecabezas Roles: 1.Lider: Recibir actividad, mantener al grupo unido, realizar acuerdos y entregar actividad terminada 2.Moderador: Mantener voz baja en el grupo, dar la palabra y hacer respetar el turno 3.Secretario: Realizar actividades de escritura 4. Comunicador: Leer o indicar al grupo que tienen que hacer, hacer preguntas a la docente, mantener comunicación en el grupo	
Eje temático: Lenguaje (lectura y escritura) a partir del uso de la literatura: Cuentos	
Estándares para el lenguaje MEN: Competencia disciplinar 1. Comprender textos literarios para propiciar el desarrollo de mi capacidad lúdica y recreativa: Leer cuentos, elaborar y socializar hipótesis predictivas acerca del contenido, identificar inicio y final del texto. • Producir textos orales y escritos que respondan a diversas necesidades comunicativas.	**Competencia genérica:** 1. Trabajo en equipo: En nivel de dominio de participación y colaboración
Recursos	

Literatura-Cuento: Colección días felices con Franklin“ Franklin juega al fútbol” Autora: Paulette Bourgeois: Se dividirá la lectura del cuento en inicio, nudo y desenlace y se realizarán las actividades a partir de estas secciones

AAA	Fase del Trabajo Colaborativo	Actividad por sesión			
		Sesión 1-2	**Sesión 3-4**	**Sesión 5-6**	**Sesión 7-8**
Planificar	**Docente** - Estructurar el trabajo colaborativo: Diseño y elaboración de la secuencia didáctica, actividades y elaboración de guías de trabajo. -Conformación de equipos de trabajo: En dos sesiones previas de una hora -entrenamiento en roles y normas que se deben cumplir e identificación de grupo y escarapelas. **Docente y estudiantes** Elaborando cartelera grupo de trabajo colaborativo que se publicará en el salón de clases	Elaboración portada del álbum y primera hoja correspondiente a escritura de inicio del cuento.	Segunda hoja de álbum: Identificación de problemática (nudo)	Tercera hoja del álbum: Realizar creación y reproducción de escritura a partir del cuento	Cuarta hoja de álbum: Armar secuencia de frases del cuento por orden cronológico (inicio-nudo-final)
Contextualizar	Presentación del tema	**Docente:** - Se presentará el cuento sin dejar ver portada y se hará una pregunta de hipótesis predictiva -Lectura en voz alta del inicio del cuento	**Docente:** Lectura de la segunda parte del cuento (nudo) que se realizará después de la actividad de reflexión individual	**Docente:** (Exploración de conocimientos previos e integración con los nuevos y conceptualización) En clase escribir la palabra Franklin y hacer	**Docente:** Lectura del final del cuento después de reflexión individual

				descomposición fonética (hacer demostración de cada sonido de las letras)	
Reflexión Individual	Responsabilidad Individual	**Estudiante:** En primer actividad de guía individual: Responde la siguiente pregunta: De acuerdo al título que escuchaste ¿de qué crees se trata el cuento ? (lluvia de ideas) Consignar en espacio de guía a través de escritura y/o dibujo	**Estudiante:** Observa la imagen y responde las siguientes preguntas por escrito: - ¿Qué están haciendo los personajes? - ¿Cuál es el problema que se ve en la imagen? En segunda actividad de guía individual, responder las tres preguntas anteriores escribiendo, se hace reflexión oral antes: ¿Puedes escribir las respuestas? ¿Por qué? ¿Qué necesitas para poder escribirlas? (se motivará a utilizar el código escrito, y se transcribirá aquellas respuestas que no sean legibles)	**Estudiante:** En tercera actividad de guía: Observa la palabra “ Franklin” Léela -Escribe las vocales que contiene la palabra -Escribe las consonantes de la palabra - Escoge dos letras (vocal y/o consonante y escribe dos palabras que conozcas, realiza el dibujo correspondiente	**Estudiante:** En cuarta actividad responder las siguientes preguntas marcando Falso o verdadero según considere es la respuesta correcta -Franklin y sus amigos deciden no volver a jugar fútbol - El equipo de Franklin gana el próximo partido de fútbol - Franklin y sus amigos deciden repartir funciones de acuerdo a lo que mejor sabe cada uno hacer en la cancha -Si cada uno juega solo y corren tras el balón meterán muchos goles - Un equipo de fútbol es un grupo de personas que corren tras un balón - En un equipo de fútbol se hacen pases para llegar a la cancha y meter gol

Acción Práctica	Reparto de roles (Responsabilidades) y tareas Planificación de tareas y desarrollo	**Actividad:** 1. Cada participante responde una pregunta del inicio del cuento en el espacio de primera hoja del álbum: - ¿Quiénes son los personajes? - ¿En qué lugar ocurre el cuento? - ¿Cómo es Franklin? - ¿Qué animales son los amigos de Franklin? 2. Con las respuestas de cada uno, el grupo deberá recrear el inicio del cuento: Escribe secretario pero entre todos pueden ayudar y colaborar (dictarle, corregir) 3. Portada del álbum Con diferentes materiales hacer dibujo como portada del cuento (Debe incluir, título del cuento, dibujo que lo represente y nombres de los participantes del grupo. **Líder**: Dirigir el momento para acordar como van a realizar la portada Recibir material y lo distribuye en el grupo, entregar actividad terminada a docente. **Moderador:** Mantener la voz baja en el grupo y dar	**Actividad:** En espacio asignado a cada participante del equipo de hoja 2 deberá proponer una solución al problema de Franklin para ello cada uno responde una pregunta: - ¿Cuál es el problema de Franklin? -¿cómo se juega fútbol? - ¿Qué es lo más difícil de jugar fútbol? . ¿Cómo se puede meter un gol al equipo contrario? Dibujar los elementos del juego de fútbol escribiendo palabras (cancha, balón, uniforme, arbitro, jugadores) Roles y tareas del trabajo colaborativo: **Líder**: Recibir material y explicar a su grupo lo que tienen que hacer. Entregar la tarea terminada **Moderador**: Mantener voz baja Velar por que nadie se salga del grupo Ver que todos hagan lo que les corresponde Mantener organizada la hoja de trabajo, motivar a compañeros para que den	**Actividad:** Compartir en grupo las palabras que escribió cada uno. Hacer tercera hoja con las palabras de cada uno, se advierte que no pueden haber palabras repetidas, si ese fuera el caso remplazar por otra -Con pintura realizar los dibujos de las palabras. **Líder:** Recibir material y explicar a su grupo lo que tienen que hacer. Entregar la tarea terminada **Moderador:** Mantener voz baja Velar por que nadie se salga del grupo Ver que todos hagan lo que les corresponde Dar turno para que cada uno escriba la palabra y haga el dibujo correspondiente en cada espacio manteniendo buena presentación. **Secretario:** Escribir en el espacio inicial la palabra Franklin Motivador: **Comunicador:** Hacer preguntas a la profesora sobre dudas y dar respuesta al grupo.	**Actividad:** - Con las respuestas dadas anteriormente escribir el final del cuento en cuarta hoja (Acordar entre todos el final) - Actividad de cierre: Quinta hoja: A cada integrante del grupo se le entregará una ficha con un trozo corto de secuencia del cuento, deberá leerla y realizar el dibujo, al tener todos sus partes de secuencia leerla al grupo y organizar el cuento en orden de sucesos. **Líder:** Recibir material y leer al grupo actividad, organizar con el grupo que materiales van a utilizar para realizar los dibujos. entregar terminado **Moderador:** Mantener voz baja en el grupo y dar el turno para contar parte de la secuencia que le correspondió a cada uno **Secretario:** Ir colocando las partes de la secuencia como las pegarían en la última hoja del álbum Escritura del final, compañeros le dictan **Comunicador:** Hacer preguntas a la profesora sobre dudas y dar respuesta al

		turno para trabajar cada uno en la portada (escribe que va a realizar cada uno) **Secretario**: Escribir nombres de los participantes. **Comunicador:** Hacer preguntas a la profesora sobre dudas y dar respuesta al grupo	una buena presentación al trabajo **Comunicador:** Hacer preguntas a la profesora sobre dudas y dar respuesta al grupo **Secretario:** Escribir participantes el grupo, Colaborar con escritura de palabras		grupo. Leer la secuencia a todos luego de terminada.
Reflexión Colectiva	Reunión con docente	Para la reflexión del grupo sobre el proceso y el trabajo se tendrán en cuenta las siguientes preguntas que serán contestadas oralmente 1. ¿Les gustó trabajar en grupo? ¿Por qué? 2. ¿Aprenden más en grupo o cuando trabajan solos? ¿Qué aprenden en el grupo? 3. ¿Antes de empezar la actividad tenían claro lo que tenían que hacer? 4. ¿Algún compañero explicaba a los otros cuando no entendían algo? 5. ¿Qué opinan de tener cada uno tareas asignadas? ¿Cumplieron con sus tareas? 6. ¿Entregaron la tarea terminada a tiempo? ¿Por qué? 7. ¿Se escucharon las ideas y opiniones de los compañeros para realizar la tarea? 8. ¿Hubo algún motivo de discusión en el grupo? ¿Cuál fue? ¿Cómo lo resolvieron? 9. ¿Se sintieron motivados con la tarea que tenían que realizar? 10. ¿Les gustaría trabajar en otras materias en grupos? ¿Por qué?			
Evaluación	Evaluación y puesta en común	La evaluación será Formativa: -Reflexión de los grupos a través de las preguntas expuestas en la reflexión colectiva - Se evaluará la competencia de trabajo en equipo a través de la rúbrica diseñada en niveles de desempeño de 1 a 4 donde 4 es la calificación superior y 1 corresponde a desempeño bajo - Se evaluará el álbum a través de la lista de cotejo en la cual se asignó un puntaje de 20 distribuido en los indicadores que debe contener de acuerdo a las tareas entregadas en cada sesión . Se evaluará una guía de trabajo individual como autoevaluación, a través de una lista de cotejo (se asignó 10 puntos a esta) -Una prueba de conocimiento en Lectura y escritura aplicada después de la intervención para observar el rendimiento en lectura y escritura			

mejora continua	después de la cuarta sesión se realizará un alto y la docente contestará las siguientes preguntas: 1. ¿Se está cumpliendo con los objetivos de aprendizaje? 2. ¿Las actividades pueden ser realizadas por los estudiantes? 3. ¿Se está cumpliendo con las características del trabajo colaborativo 4. ¿Dificultades que se han presentado? 5. Soluciones a las dificultades y ajustes para iniciar con las sesiones 5, 6, 7 y 8

Apéndice H. Datos estadísticos pre test y pos test.

1. Lectura Números

Lectura Números -pre	**1**	**2**	**3**	**4**	**Total pre**	**%**
1				1	1	3,3
3	2	1	3	9	15	50,0
4			3	11	14	46,7
Total post	**2**	**1**	**6**	**21**	**30**	
%	**6,7**	**3,3**	**20,0**	**70,0**		

2. Lectura letras

Lectura letras-pre	**1**	**2**	**3**	**4**	**Total pre**	**%**
1	8	1			9	30,0
2		1	9	3	13	43,3
3		1	2	3	6	20,0
4			1	1	2	6,7
Total post	**8**	**3**	**12**	**7**	**30**	
%	**26,7**	**10,0**	**40,0**	**23,3**		

3. Lectura de combinaciones

Lectura de combinaciones	**1**	**2**	**3**	**4**	**Total pre**	**%**
1	7	1	1		9	30,0
2	2	1	1	1	5	16,7
3	1		3	8	12	40,0
4			1	3	4	13,3
Total post	**10**	**2**	**6**	**12**	**30**	
%	**33,3**	**6,7**	**20,0**	**40,0**		

4. Lectura de palabras

Lectura de palabras	**1**	**2**	**3**	**4**	**Total pre**	**%**
1	7	1			8	26,7
2	2	1	3	2	8	26,7
3	1		3	8	12	40,0
4				2	2	6,7
Total post	**10**	**2**	**6**	**12**	**30**	
%	**33,3**	**6,7**	**20,0**	**40,0**		

5. Deletreo de palabras

Deletreo de palabras	**1**	**2**	**3**	**4**	**Total pre**	**%**
1	8	4			12	40,0
2	3	1	2		6	20,0
3	1	3	3		7	23,3
4			4	1	5	16,7
Total post	**12**	**8**	**9**	**1**	**30**	

%	**40,0**	**26,7**	**30,0**	**3,3**		

6. Formación de palabras

Formación de palabras	**1**	**2**	**3**	**4**	**Total pre**	**%**
1	14	2	1		17	56,7
2	6		3		9	30,0
3			2	1	3	10,0
4		1			1	3,3
Total post	**20**	**3**	**6**	**1**	**30**	
%	**66,7**	**10,0**	**20,0**	**3,3**		

7. Lectura de Frases

Lectura de Frases	**1**	**2**	**3**	**4**	**Total pre**	**%**
1	8	1	1	1	11	36,7
2		1	1	1	3	10,0
3			2	3	5	16,7
4		1	2	8	11	36,7
Total post	**8**	**3**	**6**	**13**	**30**	
%	**26,7**	**10,0**	**20,0**	**43,3**		

8. Copia de frase

Copia de frase	**2**	**3**	**4**	**Total pre**	**%**
1			2	2	6,7
2	1		5	6	20,0
3	1	2	9	12	40,0
4			10	10	33,3
Total post	**2**	**2**	**26**	**30**	
%	**6,7**	**6,7**	**86,7**	**100,0**	

9. Dictado de palabras

Dictado de palabras	**1**	**2**	**3**	**4**	**Total pre**	**%**
1	7				7	23,3
2		2	1		3	10,0
3			5	7	12	40,0
4			2	6	8	26,7
Total post	**7**	**2**	**8**	**13**	**30**	
%	**23,3**	**6,7**	**26,7**	**43,3**		

10. Dictado de frase

Dictado de frase	**1**	**2**	**3**	**4**	**Total pre**	**%**

1	6		2	1	9	30,0
2		1	2	2	5	16,7
3			3	6	9	30,0
4				7	7	23,3
Total post	**6**	**1**	**7**	**16**	**30**	
%	**20,0**	**3,3**	**23,3**	**53,3**		

11. Dictado de números

Dictado de números	**1**	**3**	**4**	**Total pre**	**%**
2	2	2		4	13,3
3	1	3	2	6	20,0
4		2	18	20	66,7
Total post	**3**	**7**	**20**	**30**	
%	**10,0**	**23,3**	**66,7**	**100,0**	

12. Lectura de Trozo

Lectura de Trozo	**1**	**2**	**3**	**4**	**Total pre**	**%**
1	12	4			16	53,3
2	3	1	2	1	7	23,3
3		2	3		5	16,7
4		1	1		2	6,7
Total post	**15**	**8**	**6**	**1**	**30**	
%	**50,0**	**26,7**	**20,0**	**3,3**		

13. Comprensión

Comprensión	**1**	**2**	**3**	**4**	**Total pre**	**%**
1	11	4	4	3	22	73,3
2		4	1	3	8	26,7
Total post	**11**	**8**	**5**	**6**	**30**	
%	**36,7**	**26,7**	**16,7**	**20,0**		

14. escritura espontánea

Etiquetas de fila	**1**	**2**	**3**	**4**	**Total pre**	**%**
1	11				11	36,7
2	4	4	2		10	33,3
3		3	1	2	6	20,0
4			2	1	3	10,0
Total post	**15**	**7**	**5**	**3**	**30**	
%	**50,0**	**23,3**	**16,7**	**10,0**		

Apéndice I. Compendio respuestas a entrevista grupal

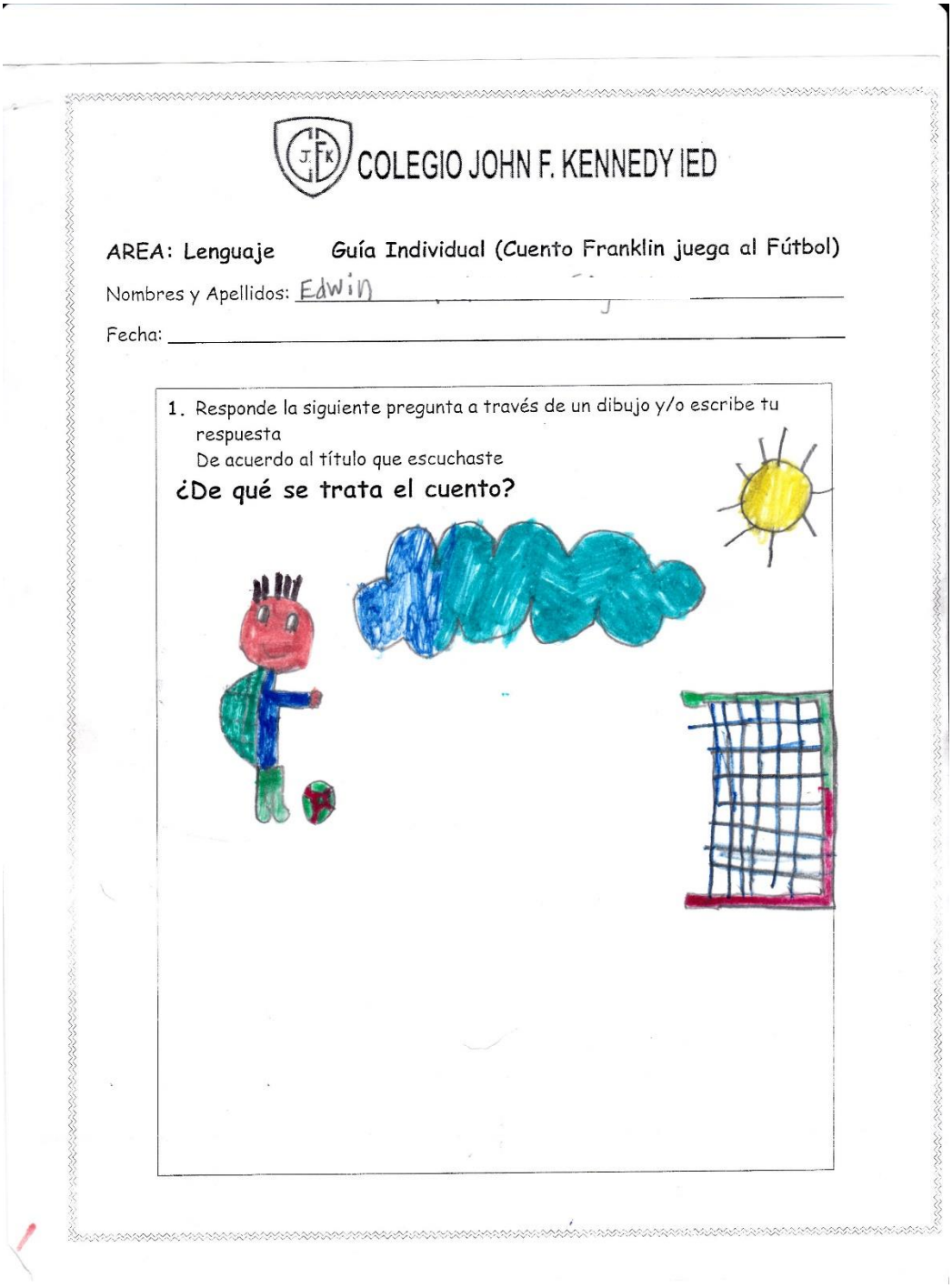
	Orden	Pregunta	Respuesta de grupos
Trabajo en grupo		¿Les gustó trabajar en grupo? ¿Por qué?	Los ocho grupos responden a esta pregunta sí. Seis de los grupos expresan que es divertido y las razones dadas por todos son: La colaboración entre unos y otros, comparten, se acompañan y ayudan, se expresan más. Cuatro de los grupos expresan el gusto porque desarrollan un trabajo y dos expresan que les gusta porque hacen dibujos, un grupo expresa que aprenden a comportarse Dos niños cada uno de diferente grupo responden no gustarles el trabajo en grupo, uno porque una compañera le pega y el otro no sabe pero no le gusta.
	10	¿Les gustaría trabajar en otras materias en grupos? ¿Por qué?	En los ocho grupos se manifiesta que sí, porque se ayudan, comparten, están con otras personas, trabajan y aprenden en grupo, porque es divertido, por juntos pueden hacerlo más rápido, Un niño de un grupo manifiesta que no por la discusión que se presentó en el grupo.

Enseñanza Mutua	2	¿Aprenden más en grupo o cuando trabajan solos? ¿Que aprenden en el grupo?	A esta pregunta los ocho responden que aprenden más en grupo, solamente un niño responde que solo. Manifiestan que aprenden cosas de Franklin (cuento leído), a realizar mejor los dibujos y a colorear, aprenden a leer y escribir, en un grupo manifiestas que aprende a realizar sumas y otras actividades. Manifiestan que aprender a ser amigos, a compartir y a trabajar en grupo, a estar unidos, a no pelear, a portarse bien, a ayudarse, en un grupo, a colaborarse.
	4	¿Algún compañero explicaba a los otros cuando no entendían algo?	A esta pregunta los ocho grupos manifiestan que sí. Expresan que enseñaron a dibujar al que no sabía, palabras que alguno no entendía y corregía aquel que veía los errores, a escribir bien, explicaban algo que no entendiera del cuento y de lo que se tenía que realizar
Instrucción en la tarea	3	¿Antes de empezar la actividad tenían claro lo que tenían que hacer?	Ante esta pregunta los ocho grupos contestan que si tenían claro lo que tenían que hacer, solamente un grupo agrega que el líder les explicó bien la tarea.

Auto gestión	5	¿Qué opinan de tener cada uno tareas asignadas? ¿Cumplieron con sus tareas?	A esta pregunta los estudiantes responden que está bien porque enseñan cosas, porque cada uno tiene que hacer algo y los otros no se tienen que copiar, un niño responde que hace lo imposible por hacer la tarea solo. Los ochos grupos manifiestan que cumplieron con sus tareas.
	6	¿Entregaron la tarea terminada a tiempo? ¿Por qué?	Seis de los grupos manifiestan haber entregado la tarea terminada porque se estaban ayudando y la hicieron en grupo, porque estaban trabajando y querían terminar rápido. Los otros dos grupos manifiestan no haber entregado la tarea terminada, un grupo porque se pusieron a pelear y el otro porque venían otros compañeros de otros grupos a interrumpir y los miembros del grupo abandonaban la tarea.
Comunicación e interacción	7	¿Se escucharon las ideas y opiniones de los compañeros para realizar la tarea?	En los ocho grupos manifiestan haberse escuchado las ideas y opiniones, un niño de un grupo manifiesta que no fue escuchado
	8	¿Hubo algún motivo de discusión en el	En los ocho grupos manifiestan que si hubo un motivo de discusión.

		grupo? ¿Cuál fue? ¿Cómo lo resolvieron?	Entre los motivos manifiestan en un grupo que una compañera quería hacerlo todo y no dejaba a los demás, en otro por saber quién dibujaba más, en dos grupos manifiestan que el motivo fue que un compañero no quería hacer nada y se iba del grupo, un grupo manifestó que dos niños pelearon porque no les gusta trabajar juntos. Para resolverlo los grupos manifiestan que hablando y los compañeros involucrados fueron entendiendo, cambiaron de actitud ofreciendo una disculpa, repartiendo la tarea, haciendo caso a lo que decía el líder. En un grupo no resolvieron la discusión.
Motivación	9	¿Se sintieron motivados con la tarea que tenían que realizar?	Los ocho grupos contestan que se sintieron motivados, la razón principal que dan los estudiantes es haber trabajado en grupo. Un grupo manifiesta que las cosas que hicieron fueron bonitas, otro grupo manifiesta por tener que dibujar, pegar, colorear y escribir. En un grupo se manifiesta que quieren sacar buena nota y que los padres los feliciten

Apéndice J. Guía de reflexión individual



COLEGIO JOHN F. KENNEDY IED

AREA: Lenguaje Guía Individual (Cuento Franklin juega al Fútbol)

Nombres y Apellidos: Edwin

Fecha: _____

1. Responde la siguiente pregunta a través de un dibujo y/o escribe tu respuesta
   De acuerdo al título que escuchaste

¿De qué se trata el cuento?

Edwin

3. Observa la palabra:

Franklin Pronuncia los sonidos de las letras que esta tiene.

A continuación escribe en el espacio correspondiente las vocales y consonantes que contiene:

Vocales	a i u						
Consonantes	Frnklin	F	r	n	K	l	n

Escoge dos letras de la palabra Franklin, escribe una palabra que inicie con cada una de ellas, realiza el dibujo correspondiente

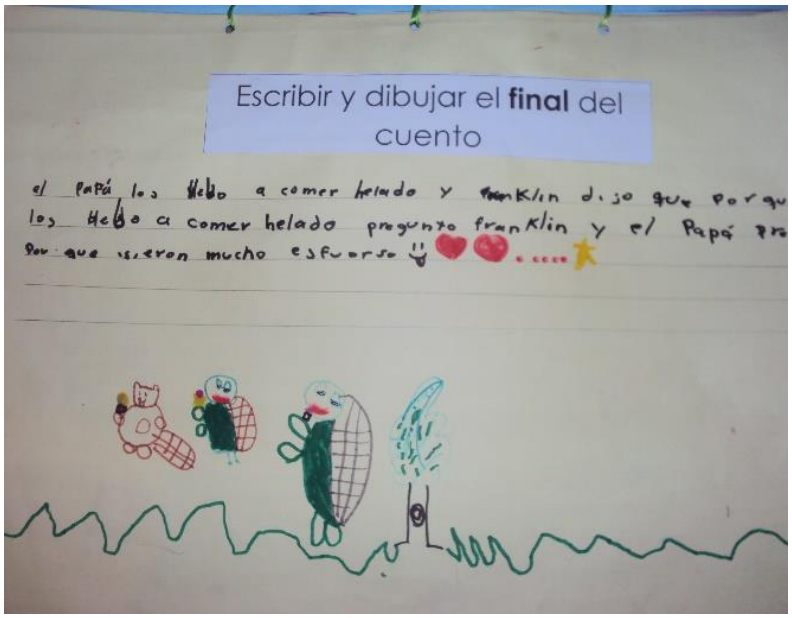
letra	palabra	dibujo
F	Faro	
K	Kosa	

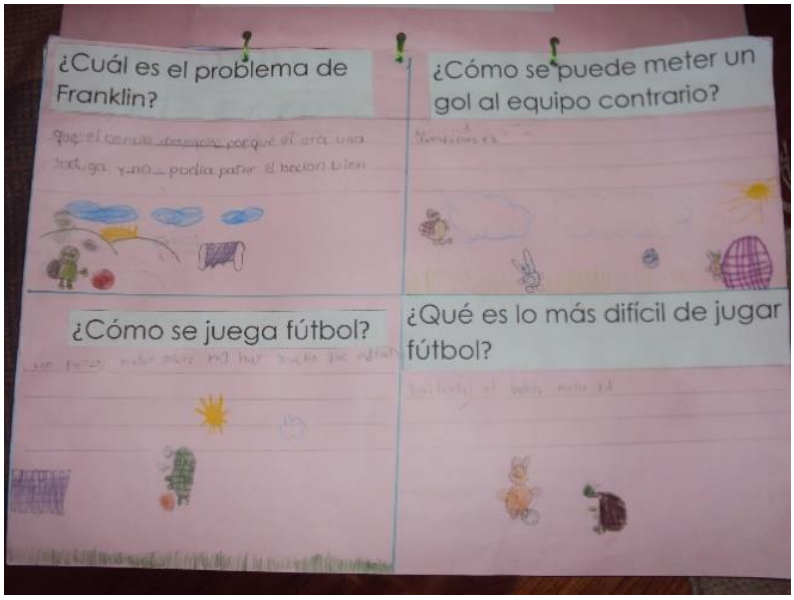
4. Marca con una **F** si es falso o con una **V** si es verdadero según consideres cada afirmación que escuchas a continuación:

Franklin y sus amigos decidieron no volver a jugar fútbol	F
El equipo de Franklin gana el próximo partido de fútbol	V
Franklin y sus amigos deciden repartir funciones de acuerdo a lo mejor que cada uno sabe hacer mejor en la cancha	V
Un equipo de fútbol es un grupo de personas que corren tras un balón	V
En un equipo de fútbol se hacen pases para llegar al arco del equipo contrario y meter gol	V

Lista de cotejo guía individual (1 punto x ítem)			
Nombre: Edwin			
Indicadores	**Si**	**No**	**Puntos**
1. Respondo la pregunta ¿De qué se trata el cuento? Resuelta a través de escritura y/o dibujo	X		1
2. ¿Participé en clase cuando la profesora realizó la pregunta anterior?	X		1
3. Escribo las respuestas ¿Qué están haciendo los personajes? ¿Cuál es el problema que se ve en la imagen?	X		1
4. Se encuentran las vocales de la palabra Franklin escritas en espacio correspondiente	X		1
5. Se encuentran las consonantes de la palabra Franklin completas	X		1
6. Realizo dos palabras y dos dibujos a partir de las anteriores letras	X		1
7. Resolví completa la actividad de falso y verdadero	X		1
8. Escribí mis nombres y apellidos completos en la guía	X		1
9. Realicé a tiempo las actividades	X		1
10. Entrego terminada la guía	X		1
	Total		10

Apéndice K. Álbum (Producto de trabajo colaborativo)





GRUPO6

Lista de cotejo Álbum grupo N° (2 puntos x ítem)			
Integrantes: 1. Sarai 2. Laura 3. David 4. Daniel			16
Indicadores	**Si**	**No**	**Puntos**
1. Presenta portada con título y dibujo	X		2
2. Aparece el nombre completo de todos los integrantes		X	0
3. Contiene primera hoja con las respuestas completas a las cuatro preguntadas planteadas	X		2
4. Contiene escrito el inicio del cuento	X		2
5. Está presente la segunda hoja con las respuestas a cada pregunta		X	0
6. Se encuentran las palabras (cancha, balón, uniforme, arbitro, jugadores) con sus dibujos	X		2
7. Aparecen ocho palabras a partir de las letras de " Franklin" con sus respectivos dibujos	X		2
8. Contiene escrito el final de cuento	X		2
9. Aparece la secuencia ordenada	X		2
10. Se ordenan los dibujos según la secuencia	X		2

Apéndice L. Notas de Observación

Sesiones	Notas	Códigos
Sesión 1	-Los estudiantes muestran motivación por usar las escarapelas de los roles, sin embargo todos quieren ser el líder porque es el que dice si lo están haciendo bien o mal afirma Deisson. - Inicia un juego entre el moderador y sus compañeros se paran del puesto y salen a correr, debo intervenir - Es muy difícil controlar el ruido, todos gritan al interior de los grupos. - Los estudiante muestran gusto y disgusto ante sus compañeros de grupo -Santiago se levanta del puesto e interrumpe a los otros grupos. - Tengo que intervenir y a David porque está corriendo por todo el salón y no deja trabajar a sus compañeros, el moderador de su grupo se acerca habla con el y lo lleva al grupo - Diferentes niños van a preguntar que se les recuerde que es lo que tienen que hacer. - En cuanto a la tarea hay que repetir lo que tienen que hacer constantemente -Se observa en el grupo 8 el agrado por trabajar todos, se comunican y están sincronizados. En el grupo 3 hay desagrado Stephanie impone sus ideas y hay pelea en el grupo, a pesar de ello cada uno hace una parte y es de las mejores tareas - En otro grupo llora Daniel porque Laura no lo deja hacer nada - Los estudiantes van a buscar a los amigos que tienen en otros grupos constantemente hay un ir y venir -Brayan niño con dificultades de comportamiento no se integra al grupo, se aisla. - Hay tres grupos que no se completan porque los compañeros no asistieron	-roles -seguimiento de normas para buena dinámica - Interacción -ayuda - explicar -apoyo -controversia
Sesión 2	-En el grupo de Stephanie pelean, luego de un rato logran empezar la tarea -El grupo 8 continúa con su buen trabajo -En el grupo 2 una niña no participa, el grupo la ignora -Dos integrantes del grupo 6 abandonan el grupo y se van a molestar a otros -Como docente tengo que intervenir y dirigir a los estudiantes hacia su grupo. -En otro grupo una niña persiste en hacer lo que ella quiere interponiendo su punto de vista a pesar de que un compañero le indica que está escribiendo mal. Por esos hay pelea. -Bryan saca la silla y se hace aparte del grupo Continúa inasistencia en algunos grupos	

Sesión 3	-Los grupos se organizan con mayor rapidez, están atentos a quien va realizar qué rol -Hablan sin pelear y entre ellos van diciendo que rol han desempeñado. Se observa mejor apropiación de los roles Se observa mayor organización y cada uno está concentrado en el trabajo -Persiste dificultad para modular la voz y evitar el ruido Carlos niño con NEE va y viene del grupo, los compañeros lo asisten y se preocupan porque este trabajando, le explican que hacer -En grupo de Mafe Deimer no quiere hacer nada, motivo de pelea, se observa que dialogan y al rato el grupo vuelva a la tarea Maestra interviene en otro grupo porque no pueden resolver el conflicto. -En el grupo de Stephanie se les observa el mismo desagrado del comienzo pero se reparten la tarea Santiago es un niño que entra y sale del grupo	
Sesión 4	-Los estudiantes organizan los grupos rápidamente, los compañeros se identifican y ya no se ve el desagrado del comienzo. -Hay menos ruido y se observan concentrados en la tarea. No se observan discusiones, están concentrados en terminar la tarea. -Miguel es el único que está de pie, va y viene del grupo. Brayan el niño con dificultades de comportamiento se integra al grupo, se nombra líder el grupo lo apoya y le dicen que tiene que hacer incluyendo su rol, pero a la mitad de la sesión abandona el grupo. - En un grupo un niño quiere imponer lo que tienen que hacer, motivo de discusión pero lo resuelven, hablan y se dividen la tarea -En un grupo hay un estudiante que no quiere colaborar con la tarea, lo convencen y lo logran involucrar dándole un color para que pinte los dibujos. -El grupo de Stephanie logra ponerse de acuerdo y se observan trabajando sin pelear. -Carlos niño con NEE se involucra con el grupo y se deja ayudar cuando Esteban le dice como dibujar Los niños hablan con propiedad de sus rol y hablan cuántas veces han ejercido cada uno.	

Currículum Vitae

Originaria de Bogotá D.C., Colombia Diana Guillermina Díaz Parra realizó estudios profesionales en Licenciatura en educación especial en Bogótá. D.C. en la Corporación Universitaria Iberoamericana. La investigación titulada El aprendizaje activo orientado hacia la colaboración en estudiantes de grado segundo de básica primaria en Lectoescritura inicial favoreciendo la competencia de trabajo en equipo es la que presenta en este documento para aspirar al grado de Maestría en Educación con énfasis en procesos de enseñanza aprendizaje.

Su experiencia de trabajo ha girado, principalmente en el campo de educación especial y básica primaria, específicamente en programas educativos para personas con discapacidad cognitiva, problemas de aprendizaje y en básica primaria desde hace quince años. Asimismo ha participado en iniciativas de proyectos transversales de lectura y escritura del colegio y diseño curricular para niños con discapacidad cognitiva.

Actualmente, Diana Guillermina Díaz Parra funge como docente de educación Básica Primaria en la Secretaría de Educación de Bogotá, desarrollando las funciones en cuanto a los procesos de enseñanza aprendizaje de niños de los cinco grados de básica primaria.

Capacidad para detectar y trabajar problemas de aprendizaje, conocimiento y destreza en el desarrollo de programas de capacitación a los padres de familia y docentes para educación inclusiva. Competencia para diseñar e implementar programas educativos para niños en edad escolar. Caracterizada por alto nivel de liderazgo, compromiso y entrega, agregándole entusiasmo y pasión a todas las actividades y proyectos que emprenda.