EDITORIAL
NAVEGANTE

ESTRATEGIAS COOPERATIVAS PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA ESCRITORA

TEJIENDO NARRATIVAS EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA RURAL



SOFÍA IVÓN GALARZA LÓPEZ
CÉSAR OSWALDO TTITO LÓPEZ
VELU MARIANELA VALLES MEDINA
MIRIAM ANTONIETA APAZA ARAPA

Sofía Ivón Galarza López
Correo: sgalarza@uniscjsa.edu.pe
Perfil: Docente universitaria.
ORCID: https://orcid.org/0009-0008-0311-427X
Afiliación: Universidad Nacional Intercultural de la Selva Central Juan Santos Atahualpa.

César Oswaldo Ttito López
Correo: cttitolopez@gmail.com
Perfil: Docente de secundaria.
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3071-3496

Velu Marianela Valles Medina
Correo: mvalles@uniscjsa.edu.pe
Perfil: Docente universitario.
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1948-7870

Miriam Antonieta Apaza Arapa
Correo: miriamapaza@uniscjsa.edu.pe
Perfil: Docente universitaria responsable de los procesos formativos para estudiantes de las carreras de Educación Inicial y Primaria. Magíster y estudios de Doctorado en Gestión Educativa con trayectoria consolidada en Educación Básica Regular y Educación Superior.
ORCID: https://orcid.org/0009-0003-2538-854X
Afiliación: Universidad Nacional Intercultural de la Selva Central Juan Santos Atahualpa.

ESTRATEGIAS COOPERATIVAS PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA ESCRITORA: TEJIENDO NARRATIVAS EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA RURAL

Sofía Ivón Galarza López

César Oswaldo Ttito López

Velu Marianela Valles Medina

Miriam Antonieta Apaza Arapa

EDITORIAL NAVEGANTE

Todas nuestras publicaciones son sometidas a revisión doble-ciego
de pares académicos (*Peer Review Double Blinded*).

Esta publicación cuenta con licencia Creative Commons Reconocimiento - NoComercial - SinObraDerivada 3.0 Unported License.



ISBN: 978-628-7952-07-2

© Sofía Ivón Galarza López
© César Oswaldo Ttito López
© Velu Marianela Valles Medina
© Miriam Antonieta Apaza Arapa

2026
DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.24111766
© Editorial Navegante
www.editorialnavegante.com

Queda prohibida la reproducción bajo cualquier modalidad de toda o una parte de esta obra sin autorización expresa del titular de los derechos.

Diseño y diagramación: Freddy Raúl Calienes Quelopana
Edición electrónica: Editorial Navegante

Editado en Colombia/ *Published in Colombia*

ESTRATEGIAS COOPERATIVAS PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA ESCRITORA: TEJIENDO NARRATIVAS EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA RURAL

Sofía Ivón Galarza López

César Oswaldo Ttito López

Velu Marianela Valles Medina

Miriam Antonieta Apaza Arapa

EDITORIAL NAVEGANTE

ÍNDICE

ÍNDICE DE TABLAS 9

INTRODUCCIÓN 10

CAPÍTULO I

FUNDAMENTOS PSICOPEDAGÓGICOS DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO Y LA COMPETENCIA ESCRITORA 12

1.1 Marcos teóricos del aprendizaje cooperativo 13

1.2 Componentes clave para la interacción en el aula 17

1.3 El Proceso cognitivo de la composición escrita 21

1.4 Articulación curricular: el desarrollo de la producción escrita en los estándares de educación básica 26

CAPÍTULO II

DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS COOPERATIVAS EN LA ESCUELA 30

2.1 Diagnóstico y caracterización de las necesidades de producción textual en el nivel primario 31

2.2 Estructuración de Sesiones de Aprendizaje: Dinámicas de Trabajo en Equipo y Roles para la Escritura Colaborativa. 35

2.2.1 Roles para la escritura colaborativa 37

2.3 Adaptación del texto al propósito comunicativo y coherencia/ cohesión narrativa en entornos cooperativos 40

2.4 Instrumentos y rúbricas pedagógicas para la evaluación formativa de la escritura compartida 43

2.4.1 Principios de una Evaluación Formativa de la Escritura Compartida 44

CAPÍTULO III

IMPACTO Y EVIDENCIA EMPÍRICA DE LA METODOLOGÍA COOPERATIVA EN CONTEXTOS PERUANOS 48

3.1 Evaluación pretest-postest del nivel de logro en la redacción narrativa de estudiantes de educación primaria 49

3.2 Análisis comparativo del desempeño en las dimensiones de adecuación, organización de ideas y uso de convenciones del lenguaje 53

3.3 Valoración de las Actitudes, la Autoestima y el Fortalecimiento de la Convivencia a través de la Producción Textual 58

3.4 Lineamientos para la Gestión Pedagógica y Fortalecimiento Docente en Regiones de la Selva Central Peruana. 63

CAPÍTULO IV

IEFECTIVIDAD DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS EN ESCOLARES DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN ZONAS RURALES DEL PERÚ 69

4.1 Introducción 69

4.2 Aspectos metodológicos 70

4.2.1 Enfoque de la investigación 70

4.2.2 Tipo y diseño de la investigación 71
4.2.3 Población y muestra 72
4.2.4 Técnicas e instrumentos 72
4.2.5 Análisis de datos 73
4.3 Hallazgos 74
4.4 Discusión 79
4.5 Conclusiones finales 84
REFLEXIONES FINALES 87
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 89

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1
Componentes del aprendizaje cooperativo y su expresión en la escritura de relatos 18

Tabla 2
Roles para la escritura colaborativa en equipos de educación primaria 38

INTRODUCCIÓN

El desarrollo de la competencia escritora en la educación primaria rural constituye un desafío transformador que invita a recontextualizar las prácticas pedagógicas tradicionales, integrando la riqueza cultural, comunitaria y territorial de los estudiantes, en las aulas multigrado y de contextos rurales, la escritura trasciende la codificación de signos gramaticales para convertirse en un medio de expresión, identidad y descubrimiento del entorno, escenario donde la implementación de estrategias cooperativas emerge como un dinamizador fundamental que rompe con el aislamiento individual en el aprendizaje. Al trabajar colectivamente, las niñas y los niños conjugan sus vivencias, saberes previos e imaginarios encontrando en el diálogo con sus pares la motivación para plasmar sus ideas en el papel, convirtiendo el aula en un taller vivo donde la interacción entre iguales estimula la creatividad y fortalece las habilidades lingüísticas a través del acompañamiento mutuo y la construcción compartida del conocimiento.

Cada estudiante aporta un hilo singular —una palabra, una tradición oral escuchada en casa, una descripción del campo o una emoción— para confeccionar un tapiz textual diverso, significativo y colectivo, por tanto, esta metodología no solo facilita la apropiación progresiva de la estructura narrativa, la cohesión y la ortografía, sino que también otorga un verdadero sentido social a la lectura y la escritura al convertirlas en canales de memoria y pertenencias. Al aprender a redactar en equipo, los alumnos no solo mejoran su competencia comunicativa y su pensamiento crítico, sino que descubren que sus relaciones tienen un valor inestimable,

haciendo de la escuela rural un espacio vibrante donde la palabra propia y la comunitaria se celebran con orgullo; por ello, bajo este enfoque, la creación de historias compartidas se transforma en una poderosa herramienta pedagógica donde el acto de redactar equivale a ir "tejiendo narrativas", un proceso artesanal y cooperativo que entrelaza las voces de la comunidad rural.

CAPÍTULO I

FUNDAMENTOS PSICOPEDAGÓGICOS DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO Y LA COMPETENCIA ESCRITORA

En numerosas aulas de América Latina, el relato precede a la escritura; los niños llegan a la escuela cargados de historias que no han leído en ningún libro: la aparición que se cuenta en la quebrada, el origen del nombre de un caserío, la hazaña de un abuelo durante la cosecha, las advertencias que acompañan el camino de regreso a casas. Esas historias se han oído infinitas veces, con variaciones y ajustes al público de turno; sin embargo, cuando se les pide que las pongan por escrito, la soltura oral suele replegarse, apareciendo la página en blanco, la frase única y el relato que termina antes de empezar. Entre la palabra viva de la comunidad y el texto escrito de la escuela se abre una distancia que no se salva con insistencia ni con copia, sino con una enseñanza que comprenda cómo se aprende a escribir.

Escribir, entendido como competencia, no se reduce al trazado de letras ni al dominio de reglas ortográficas; implica movilizar conocimientos sobre el mundo y sobre la lengua, decidir para quién y para qué se escribe, organizar lo que se quiere decir, traducirlo en oraciones y en párrafos, y volver sobre lo escrito para juzgarlo y mejorarlo (Cassnany, 1999).

Además, se trata de una actividad que se aprende en compañía, pues los niños escriben mejor cuando tienen con quién conversar lo que van a decir, quién lea sus borradores y quién les devuelva una mirada distinta de la propia, por eso el aprendizaje cooperativo —forma deliberada de organizar la interacción en el aula— ofrece un terreno fértil para formar escritores.

1.1 Marcos teóricos del aprendizaje cooperativo

En primer lugar, el aprendizaje cooperativo exige deslindar de la práctica corriente de sentar a los estudiantes en grupos y encomendarles una tarea común. Johnson y Johnson (1999) lo definen como el uso didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para potenciar su propio aprendizaje y por supuesto, el de sus compañeros, siendo una formulación que desplaza el acento desde la tarea hacia la relación entre quienes la realizan. Por su parte, Pujolás (2008) lo resume como una fórmula afortunada, donde se coopera para aprender y se aprende a cooperar, de modo que la cooperación funciona a la vez como recurso metodológico y como contenido que la escuela debe enseñar de manera explícita. Esta doble condición importa para la escritura porque el niño que redacta con otros no solo produce un texto; también aprende a negociar significados, a escuchar objeciones y a sostener un propósito compartido.

Las raíces de esta manera de entender el trabajo grupal se remontan a la psicología social, a partir de la cual Lewin (1948) propuso que un grupo es algo más que la suma de sus miembros, toda vez que constituyen un todo dinámico cuyos integrantes se afectan mutuamente porque comparten un destino y metas comunes. Deutsch (1949), desarrollando esa intuición, distinguió dos estructuras de metas:

1) En la cooperativa, los objetivos de los individuos están ligados de tal forma que cada uno alcanza los suyos únicamente si los demás alcanzan los propios;

2) En la competitiva, el éxito de uno supone el fracaso del otro. Sobre esa base, Johnson y Johnson (2009) formularon la teoría de la interdependencia social, según la cual el modo en que se estructuran las metas condiciona la interacción entre las personas y, con ella, los resultados que obtienen.

Por tanto, cuando la interdependencia es positiva, los miembros se animan y se facilitan el esfuerzo; cuando es negativa, tienden a obstaculizarse; cuando no existe, cada cual actúa por su cuenta. Esta interdependencia no surge por el solo hecho de agrupar niños, sino que debe construirse mediante el diseño de la tarea, según establecen Johnson et al., (1999), por ejemplo, puede apoyarse en una meta común, de manera que el grupo cumpla un propósito que ninguno alcanza por separado; en la distribución de recursos, de modo que cada integrante posea una pieza de la información necesaria; en la asignación de roles complementarios; o en reconocimientos compartidos que valoren el resultado colectivo.

Trasladada al aula de escritura, esta idea adquiere formas concretas:

1) Un equipo que debe producir un único cuento, en el que cada miembro aporta una escena que luego será articulada con las demás, depende de la claridad del trabajo de todos;

2) Un grupo en el que unos niños asumen la tarea de narrar, otros la de cuidar la coherencia y otros la de revisar la puntuación, donde se descubre que su texto mejora solo si cada función se cumple. La interdependencia deja de ser una consigna y se vuelve una experiencia de trabajo.

Dentro de la tradición cooperativa conviven perspectivas que enfatizan aspectos distintos; la línea motivacional, asociada a Slavin (1995), subraya que los grupos rinden cuando existen metas colectivas y, a la vez, cuando cada miembro responde de manera individual por su aprendizaje; su revisión de la investigación sugiere que los efectos favorables sobre el rendimiento aparecen con mayor consistencia cuando ambas se cumplen,

ubicándose en esta tradición métodos como los equipos de rendimiento por divisiones y los torneos de juegos entre equipos. Desde otra orientación, Aronson et al., (1978) diseñaron el rompecabezas, una técnica en la que cada estudiante se vuelve experto en una parte del contenido y debe enseñarla a sus compañeros, lo cual genera una dependencia genuina entre ellos. Kagan (1994), por su parte, sistematizó estructuras breves y reutilizables, como las cabezas numeradas o el intercambio por parejas, que el docente puede insertar en cualquier área del currículo sin rediseñar toda la clase.

De igual modo, los fundamentos cognitivos de la cooperación se encuentran en la teoría piagetiana, donde Piaget (1985) explicó el desarrollo como un proceso de equilibración, en el cual las estructuras mentales se reorganizan cuando el sujeto enfrenta perturbaciones que sus esquemas no logran asimilar. Doise y Mugny (1984) llevaron esta idea al terreno social al proponer el conflicto sociocognitivo: cuando dos niños sostienen respuestas distintas ante un mismo problema y deben llegar a una solución compartida, la confrontación los obliga a descentrarse, a considerar otro punto de vista y a reestructurar su propia respuesta. Aplicado a la escritura, es un planteamiento que ayuda a entender por qué la discusión entre compañeros sobre cómo debe comenzar un cuento, qué sucede al personaje o si un final resulta creíble no es una distracción, sino un motor de elaboración, donde cada desacuerdo exige justificar una decisión, y justificar es una manera de pensar sobre el texto.

La perspectiva sociocultural aporta el otro gran pilar teórico, ya que para Vygotsky (1979) las funciones psicológicas superiores aparecen primero en el plano interpsicológico, como relaciones entre personas, y sólo después se internalizan como recursos del individuo. La zona de desarrollo próximo, entendida como la distancia entre lo que un niño hace por sí solo y lo que logra con la ayuda de otro más competente, convierte a la interacción en condición del desarrollo y no en simple complemento de la enseñanza. Resulta significativo que el propio Vygotsky examinara la escritura como un sistema simbólico de segundo orden, cuya historia se

remonta al gesto, el juego y al dibujo, y cuya apropiación exige comprender que los signos gráficos representan palabras y significados. A su vez, de esta línea se derivan nociones complementarias como:

- El andamiaje, descrito por Wood et al., (1976) como el apoyo que un tutor gradúa y retira en la medida en que el aprendiz gana autonomía
- La participación guiada, con la que Rogoff (1990) destaca que el aprendizaje ocurre en actividades compartidas con otros dentro de una comunidad de prácticas.

Un punto de encuentro entre ambas tradiciones es el papel del lenguaje como herramienta de pensamiento, donde Mercer y Littleton (2007) distinguieron tres modos de conversación entre pares:

1) La disputativa, marcada por desacuerdos y las afirmaciones individuales;
2) La acumulativa, en la que los hablantes se apoyan sin examinar de forma crítica lo dicho; y
3) La exploratoria, en la que se proponen ideas,

Se las somete a crítica razonada y se avanza de manera conjunta, siendo esta última la que mejor sirve al aprendizaje. Rojas-Drummond y Mercer (2003) en trabajos desarrollados con escolares de primaria, mostraron que el docente puede promover ese tipo de diálogo mediante la modelación y el andamiaje explícito de normas de conversación, generando calidad de charla entre los niños que se traduce en una enseñanza intencionada.

Las aportaciones mencionadas convergen en lo que suele denominarse enfoque socioconstructivista, entendiendo el constructivismo según Serrano y Pons (2011) como el conjunto de enfoques con matices diferentes, donde lo social adquiere distinto peso según se enfatice la construcción individual del conocimiento, la mediación de los otros o la elaboración cultural de los significados; lo que comparten es la convicción de aprender consiste en construir significados y no en recibirlos ya

elaborados (Carretero, 2009). En el aula, lo dicho se manifiesta en una enseñanza orientada a ofrecer una ayuda ajustada, que no sea ni tan directiva que suprima el esfuerzo del niño, ni tan ausente que lo deje sin referencias (Coll et al., 1993).

Johnson y Johnson (2009) reunieron décadas de investigación para argumentar que la cooperación, frente a la competencia al trabajo individualista, se asocia con mayor logro, relaciones más positivas entre pares y mejor ajuste psicológico. Metaanálisis posteriores, como el de Kyndt et al. (2013), confirmaron efectos favorables en el rendimiento, en lo social y en lo psicológico, aunque con variaciones según las características del contexto y de la implementación. Por último, Gilles (2016) al revisar la investigación y la práctica, insiste en que los beneficios dependen de condiciones que el docente debe cuidar, entre ellas la preparación de los estudiantes para trabajar juntos, la estructura de las tareas y la calidad del diálogo; dicho de otro modo, el aprendizaje cooperativo actúa como una arquitectura que rinde cuando se la construye con criterio.

1.2 Componentes clave para la interacción en el aula

Los componentes de la interacción responden a la pregunta práctica de cómo lograr que la cooperación favorezca el aprendizaje; Johnson et al., (1999) identifican cinco elementos que distinguen a un grupo cooperativo de un simple agrupamiento:

1) La interdependencia positiva;

2) La responsabilidad individual;

3) La interacción promotora;

4) Las habilidades interpersonales y de equipo; y

5) El procesamiento grupal.

Cuando falta alguno, el trabajo conjunto se degrada con facilidad en formas que cualquier docente reconoce, por ejemplo, el alumno que hace la tarea de todos, el equipo que se reparte las partes sin conversar o el grupo que pierde interés apenas el adulto se aleja.

Tabla 1

Componentes del aprendizaje cooperativo y su expresión en la escritura de relatos

Componente	¿Qué implica?	Expresión en la producción narrativa
Interdependencia social positiva	Los integrantes perciben que su éxito está ligado al de los demás; se construye mediante metas, recursos, roles y reconocimientos compartidos.	Un cuento único para todo el equipo, con escenas complementarias y un plan común que cada miembro necesita para escribir su parte.
Responsabilidad individual	Cada integrante responde por su aprendizaje y por su aporte; el rendimiento personal se evalúa y se comunica al equipo.	Borrador individual previo a la puesta en común; explicación oral de las decisiones narrativas por un miembro elegido al azar, reflexión escrita sobre el propio aporte.
Interacción promotora	Los miembros se ayudan, se explican, se retroalimentan y se animan en un intercambio cara a cara.	Comentarios sobre personajes, conflicto y desenlace; preguntas que invitan a reformular; lectura en voz alta del borrador ante el equipo.
Habilidades sociales	Destrezas de comunicación, confianza, apoyo mutuo y resolución de conflictos que se enseñan de forma explícita.	Turnos de lectura, críticas formuladas con respeto, aceptación de cambios en el texto y rotación de roles.
Procesamiento grupal	Reflexión del equipo sobre lo que funcionó y lo que debe mejorar en su trabajo conjunto.	Balance de cierre de cada sesión sobre cómo se planificó, redactó y revisó el relato, y compromisos para la siguiente.

Nota. Adaptado de Johnson et al. (1999).

La responsabilidad individual es el contrapeso necesario de la interdependencia; si el producto es colectivo y nadie responde por su parte, la tarea se concentra en quienes más dominan el contenido y los demás se refugian en el anonimato del grupo. Johnson et al. (1999) sostienen que un grupo es verdaderamente cooperativo cuando se evalúa el rendimiento de cada miembro y los resultados se comunican tanto al individuo como al equipo, de modo que se sepa quién necesita más apoyo.

Por su parte, Slavin (1995) desde su propia línea de trabajo concluyó que los incentivos colectivos tienen poco efecto si no van acompañados de la rendición de cuentas de cada integrante. En la enseñanza de la escritura, la responsabilidad individual puede materializarse de maneras sencillas: cada niño redacta un borrador personal de su escena antes de la puesta en común; el docente pide, al azar, que alguien del equipo explique por qué se tomó una decisión narrativa; y cada estudiante escribe al final una breve reflexión sobre su aporte y sobre lo que aprendió de los demás. Con ello el texto del grupo deja de ser un producto anónimo y se convierte en la suma reconocible de trayectorias individuales.

En pocas palabras, no se trata de vigilar ni de fiscalizar, sino de garantizar que la participación de todos sea necesaria y visible, así lo plasma Kagan (1994) en el diseño de sus estructuras mediante procedimientos en los que cualquier miembro puede ser llamado a responder en nombre del equipo, lo que lleva a cada uno a asegurarse de que sus compañeros comprendan. El efecto buscado es una ética de ayuda, pues se explica lo que se sabe porque el éxito del conjunto depende de que nadie quede rezagado.

La interacción promotora o interacción estimuladora cara a cara, es el componente en el que se materializa el aprendizaje, lo que según Johnson et al. (1999) consiste en que los integrantes se ayuden, se alienten y se faciliten mutuamente el esfuerzo, explicando cómo resolvieron algo, discutiendo conceptos, enseñando lo que saben a otros y vinculando lo nuevo con lo ya aprendido. Sin embargo, no toda conversación entre compañeros produce estos efectos, ya que Webb (1989) halló que, en pequeños grupos, quienes

ofrecen explicaciones elaboradas tienden a aprender más, mientras que quienes solo reciben la respuesta final obtienen beneficios escasos; el valor de la interacción reside entonces, en la calidad de lo que se dice y no en su mera presencia, lo que al trasladarse en términos de escritura significa que un compañero que se limita a corregir la ortografía de otro aporta menos que aquel que pregunta qué quiere lograr con ese final o que señala en qué punto se perdió el hilo del relato.

La estructura de esta interacción la ofrecen Yarrow y Topping (2001), quienes trabajaron con niños en primaria que escribían en parejas siguiendo un marco estructurado que alternaba los roles de ayudante y escritor e incorporaba preguntas de naturaleza metacognitiva; las parejas que contaron con ese andamiaje mostraron mejoras en la calidad de sus textos frente a un grupo de comparación. El metaanálisis de Graham et al. (2012) sobre la enseñanza de la escritura en los grados elementales incluye, entre las prácticas con efectos positivos, la colaboración entre compañeros durante la escritura, junto con la enseñanza de estrategias y el establecimiento de metas para el producto.

Para que la interacción promueva el aprendizaje, el docente puede enseñar a los niños modos concretos de conversar sobre un texto. Frases como “me gustó cuando…”, “no entendí por qué,” o “¿qué pasaría si el personaje…? funcionan como andamios que orientan la conversación hacia lo exploratorio descrito por Mercer y Littleton (2007) y evitan tanto la crítica descalificadora como el elogio vacío. Con la práctica, estas fórmulas se internalizan y el diálogo y el diálogo entre se pares se vuelve más preciso, donde el maestro que las moldea, que las pone en voz alta al comentar el borrador de un niño ante la clase, demuestra que opinar sobre el texto de otro es una forma de cuidado hacia el autor y hacia el relato.

Ninguna de estas formas de interacción se produce de manera automática, siendo aquí donde aparecen las habilidades sociales, no como un requisito que los niños traen ya adquirido, sino como un aprendizaje que debe ensenarse con la misma seriedad que cualquier contenido. Johnson et al.,

(1999) proponen una secuencia que va de conocerse y confinar unos en otros, a comunicarse con precisión y sin ambigüedades, y de allí a aceptarse y apoyarse hasta llegar a resolver los conflictos de manera constructiva, configurando una progresión en el sentido de que cada nivel facilita el siguiente.

En la práctica de la escritura, estas habilidades se concretan en gestos pequeños: esperar el turno para leer el borrador, formular una crítica sin descalificar, aceptar que una idea propia sea modificada, pedir ayuda sin vergüenza y reconocer el aporte de otro, las cuales pueden entrenarse mediante rutinas breves, como el uso de frases de apoyo para comentar textos o la rotación de roles dentro del equipo. En el contexto rural conviene considerar que los grupos pueden estar atravesados por relaciones previas de parentesco, vecindad y edad, siendo vínculos que favorecen a la confianza, pero también pueden reproducir jerarquías que silencian a los más pequeños o a quienes tienen menor dominio de la lectura y la escritura.

Por último, la interdependencia positiva aporta la razón para cooperar, y el procesamiento grupal aporta el hábito de examinar cómo se coopera, es decir, consiste en que el equipo reflexione sobre qué acciones resultaron útiles y cuáles conviene modificar (Johnson et al., 1999). En el fondo, esa reflexión es un ejercicio metacognitivo, afín a las preguntas que Yarrow y Topping (2001) incorporaron a la escritura por parejas, y puede entenderse como un ensayo de la actitud evaluadora que el niño aplicará más tarde a su propio texto, pues quien aprende a preguntarse cómo funcionó su equipo está practicando la mirada crítica que la revisión requiere.

1.3 El Proceso cognitivo de la composición escrita

Flower y Hayes (1981) propusieron entender la composición como una actividad de resolución de problemas orientada por metas, en la que el escritor, lejos de limitarse a transcribir ideas ya formadas, las genera, las organiza y las reformula mientras escribe. Su modelo distinguía el entorno

de la tarea, la memoria a largo plazo del escritor y un conjunto de procesos de planificación, traducción y revisión, supervisados por un mecanismo de control, manteniendo dos rasgos que importan para la enseñanza:

1) Los procesos no se suceden de manera lineal, sino que se entrelazan de forma recursiva; y

2) El producto final es consecuencia de decisiones que pueden observarse, discutirse y enseñarse.

Este modelo original fue revisado más adelante por Hayes (1996), quien en principio lo reformuló para incorporar con mayor peso la motivación, la memoria de trabajo y el entorno social, en el que ubica al público destinatario y a los colaboradores, para más tarde proponer una versión que distingue un nivel de control, un nivel de procesos -entre los que se cuentan el proponente de ideas, el traductor, el transcriptor y el evaluador- y un nivel de recursos (Hayes, 2012). Esta evolución es relevante para el argumento del presente libro, pues sitúa en el centro de los modelos cognitivos lo que la perspectiva sociocultural defendía desde otro lugar: escribir es una actividad situada, en la que otras personas forman parte del problema y también de la solución.

Ahora bien, los modelos de escritores expertos no describen sin más lo que ocurre en la infancia; así Bereiter y Scardamalia (1987) distinguieron dos formas de componer:

1) Decir el conocimiento, característica de los escritores noveles, en la que se escribe lo que viene a la mente siguiendo las claves del tema y del género;

2) Transformar el conocimiento, propia de quienes tienen mayor dominio, que implica un diálogo entre lo que quiere decir y los problemas retóricos del texto, y que reelabora tanto el contenido como la forma.

Muchos niños de primaria operan de la primera manera, ya que escriben una idea, luego la siguiente que se les ocurra, y detienen el texto cuando se agota la serie de recuerdos, sin una intención que organice el conjunto.

En términos de Flower y Hayes (1981) planificar consiste en generar ideas, organizarlas y fijarse metas, lo que en un texto narrativo amerita concebir personajes, un espacio y un tiempo, un conflicto que movilice la acción y una resolución que dé sentido al recorrido. Bruner (1988) sostuvo que el pensamiento narrativo constituye un modo de cognición con identidad propia, distinto del pensamiento lógico-científico, orientado a dar sentido a la experiencia humana a través de intenciones, acciones y sus consecuencias. Los niños llegan a la escuela con una competencia narrativa oral considerable y con un sentido intuitivo de cómo se cuenta una historia.

Estudios de Mandler y Johnson (1977) y Stein y Gleen (1979) propusieron gramáticas de relatos que identifican componentes recurrentes, como el escenario, el suceso desencadenante, la respuesta interna del personaje, el intento de resolver el problema, la consecuencia y la reacción final. Por otro lado, Applebee (1978) describió cómo el concepto infantil de relato evoluciona desde conjuntos de elementos sueltos o asociados por afinidad hacia cadenas de acontecimientos centradas en un personaje y, finalmente, hacia narraciones con un núcleo y un cierre reconocibles. Ambos hallazgos sugieren que enseñar a planificar relatos no consiste en imponer una estructura externa, sino en hacer explícito y manipulable un conocimiento que el niño ya posee de manera implícita.

Planificar en equipos obliga a poner en palabras lo que en la mente individual permanece difuso; cuando tres niños deciden quién es el protagonista, qué problema enfrenta y cómo termina su historia, el plan deja de ser una intuición privada y se vuelve un objeto de discusión que puede examinarse, ampliarse o descartarse. Los organizadores gráficos como el mapa de cuento o la línea de acontecimientos, funcionan como recursos compartidos que sostienen la conversación, y el diálogo

exploratorio descrito por Mercer y Littleton (2007) encuentra en ellos un terreno natural: ¿por qué el personaje haría eso?, ¿qué ocurriría si el río creciera antes de que llegue el abuelo?, cada pregunta amplía el espacio del problema retórico y acerca al grupo a la forma de componer que Bereiter y Scardamalia (1987) denominaron transformadora.

Para el escritor principiante es también el cuello de botella, por eso Berninger y Swanson (1994) propusieron adaptar el modelo de Hayes y Flower para explicar la escritura inicial y destacaron que la traducción comprende la generación del texto y su transcripción, y que las demandas de esa última, como la escritura manual y la ortografía, compiten con las de la primera en niños cuya automatización aún está en curso. Kellogg (1996) llegó a conclusiones convergentes desde los modelos de memoria de trabajo: la formulación, la ejecución y el monitoreo comparten una capacidad limitada, de modo que cuando uno de ellos consume demasiados recursos los otros se resisten.

A tales exigencias cognitivas, se suma una de naturaleza lingüística, especialmente relevante para el relato rural. En la oralidad, el narrador cuenta con la voz, el gesto, el lugar y la complicidad del oyente; en la escritura, todo eso debe construirse con palabras: situar el escenario, presentar a los personajes sin que nadie pregunte quienes son, marcar el paso del tiempo con tiempo verbales y conectores, distinguir la voz del narrador de la de los personajes. Ferreiro y Teberosky (1979) mostraron que el niño se apropia del sistema de escritura mediante hipótesis sucesivas sobre la relación entre lo oral y lo gráfico, y Tolchinsky (1993) amplió esa mirada hacia el desarrollo de las funciones y formas del lenguaje escrito, de ahí que la escuela deba preservar la complejidad de las prácticas sociales de escritura, en lugar de reducirlas a ejercicios descontextualizados, lo cual implica que el niño escriba para destinatarios reales y con propósitos que le importen.

En este proceso, el trabajo cooperativo cumple una función distributiva, ya que cuando el equipo comparte la carga -uno dicta, otro escribe, otro

propone alternativas de redacción y otra cuida la continuidad- cada niño atiende a un conjunto acotado de demandas, y el texto resultante puede superar lo que cualquiera lograría por sí solo, siendo una distribución que permite que el niño con mayor dominio de la transcripción preste ese servicio al que tiene mejores ideas, y que ambos aprendan en el intercambio.

Por otro lado, la revisión es el proceso que más cuesta enseñar y el que más rinde, el cual consiste en leer lo escrito y editarlo, en otras palabras, es una operación que compara el texto producido con la intención del escritor, diagnostica discrepancias y decide cómo repararlas (Bereiter y Scardamalia, 1987). Para un niño, el obstáculo es doble:

1) Debe descentrarse de su propia visión del texto, que le resulta transparente porque conoce lo que quiso decir, y

2) Debe disponer de criterios para juzgarlo, de ahí que la revisión infantil suela limitarse a correcciones superficiales, como la ortografía o la caligrafía, y rara vez alcance la reorganización de la trama o la clarificación de los personajes.

Los compañeros de equipo proveen aquí lo que el escritor solitario no tiene, que es un lector real; cuando alguien más lee el borrador y expresa lo que comprendió, lo que le confundió o lo que le emocionó, el autor accede a una perspectiva que no puede producir por sí mismo, y el texto, hasta entonces un objeto privado, adquiere existencia pública. Dyson (1989) documentó cómo en un aula de primaria los niños elaboraban sus textos en conversación con sus pares y cómo esa red social incidía en lo que decidían escribir y en la manera de reescribirlo. Para que la lectura entre tareas sea fecunda y vaya más de la forma, conviene dotarla de criterios simples y comprensibles:

- ¿Se entiende quién es el personaje principal?
- ¿Se sabe dónde y cuándo ocurre la historia?

- ¿Se resuelve el problema?
- ¿El final guarda relación con el inicio?

Todo lo anterior descansa en lo que se conoce como la autorregulación, donde Zimmerman y Risemberg (1997) analizaron la escritura como una actividad en la que el sujeto regula procesos personales, conductuales y del entorno, y subrayaron que buscar ayuda en otros, sea compañeros, docentes o textos, constituye una de las estrategias del escritor eficaz. Harris y Graham (1996) desarrollaron un modelo de enseñanza de estrategias de composición con regulación explícita, en el que el docente modela la estrategia, los alumnos la practican con apoyo y gradualmente la emplean de manera independiente; entre sus aplicaciones figura la escritura de relatos mediante recordatorios de sus elementos, siendo estrategias que pueden ser negociadas, practicadas y recordadas en equipo, de modo que la autorregulación individual se alimente de una regulación compartida.

1.4 Articulación curricular: el desarrollo de la producción escrita en los estándares de educación básica

Para ser viable, toda propuesta didáctica necesita anclarse en el currículo que orienta la labor de la escuela, lo que en el caso de la competencia escritora, ha seguido una trayectoria de un enfoque gramática, centrado en el conocimiento de las reglas del código, a un enfoque funcional o comunicativo, que prioriza el uso de los textos en situaciones reales, según comenta Cassany (1999). De allí pasó a un enfoque procesual, atento a las operaciones de planificación, redacción y revisión, y luego a un enfoque basado en el contenido, que reconoce la escritura como instrumento para aprender; elementos que se refleja en los currículos contemporáneos de Educación Básica, donde existe un predominio de la perspectiva comunicativa y, en grados distintos, de la procesual.

La articulación que se propone en este apartado toma como referencia tres documentos representativos de la región, sin pretender agotar la diversidad de sistemas educativos:

1) El Currículum Nacional de la Educación Básica del Perú (Ministerio de Educación del Perú [MINEDU], 2016);

2) Los Estándares Básicos de Competencia del Área de Lenguaje de Colombia (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2006); y

3) El Currículo Nacional Bolivariano de Venezuela (Ministerio del Poder Popular para la Educación [MPPE], 2007).

Su elección responde a que, pese a las diferencias de formulación, comparten una concepción de la escritura como práctica comunicativa que se aprende produciendo textos con sentido.

En el currículum peruano, la escritura se define como una competencia -escribir diversos tipos de textos en la lengua materna- que se desglosa en capacidades: adecuar el texto a la situación comunicativa, organizar y desarrollar las ideas de forma coherente y cohesionada, utilizar convenciones del lenguaje escrito de manera pertinente, y reflexionar y evaluar la forma, el contenido y el contexto del texto escrito (MINEDU, 2016). Aquí la correspondencia con los procesos cognitivos descritos con anterioridad es directa, pues la adecuación remite a las metas y al destinatario; la organización a planificación y textualización; las convenciones a la transcripción; y la reflexión y evaluación a la revisión.

Por su parte, los estándares colombianos de lenguaje organizan la formación en factores, entre los cuales figura la producción textual, y formulan desempeños por grupos de grado que incluyen la definición de una intención comunicativa, la elaboración de planes para organizar las ideas y la revisión y corrección de los escritos a partir de las observaciones de compañeros y docente (MEN, 2006). Esta última referencia a la socialización del texto con los pares resulta afín a una didáctica cooperativa, pues convierte la lectura mutua en parte del desempeño esperado y no una actividad accesoria.

El Currículo Nacional Bolivariano, por último, plantea una formación articulada en torno a pilares como aprender a crear, a convivir, a participar, a valorar y a reflexionar, y ejes integradores que incluyen la interculturalidad y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, entre otros (MPPE, 2007). La aspiración de formar para la convivencia y la participación guarda afinidad con los principios cooperativos, y la interculturalidad invita a valorar los saberes locales como contenido legítimo de la escuela, lo que respalda la apuesta por los relatos de la comunidad como materia prima de la escritura.

Leídos en conjunto, estos documentos coinciden en tres rasgos decisivos para la propuesta presentada:

1) Sitúan la escritura en situaciones comunicativas con propósito y destinatario, lo que se corresponde con la lógica de proyecto defendida por Camps (2003);
2) Reconocen la escritura como proceso, con momentos de planificación, producción y revisión que pueden ser objeto de enseñanza;
3) Contemplan, en mayor o menor medida, y de modo explícito o implícito, la interacción con otros como espacio de aprendizaje, ya sea mediante la socialización de los textos, la revisión conjunta o la formación para la convivencia.

De manera que, la cooperación aporta la estructura necesaria para llevar a cabo el proceso, y el modelo cognitivo explica qué se pone en juego cada frase.

No obstante, la traducción de los estándares en una enseñanza concreta supone un trabajo de mediación didáctica que corresponde al docente, ello en vista de que los enunciados curriculares son generales por naturaleza y deben convertirse en desempeños observables dentro de proyectos de escritura que tenga sentido para los niños. Camps (2003) propone que las secuencias didácticas se articulen alrededor de un proyecto con un

destinatario y una finalidad, que incluyan fases de preparación, producción y evaluación; este esquema permite asociar cada fase con las capacidades que el currículo espera desarrollar:

- La fase de preparación se vincula con la adecuación a la situación comunicativa y la planificación.
- La fase de producción se vincula con la organización de las ideas y el uso de las convenciones.
- Y la fase de evaluación se vincula con la reflexión sobre el texto y su mejora.

La cooperación se inserta en cada una de ellas con funciones diferenciadas, por ejemplo, conversar y acordar en la preparación, repartir y articular en la producción, leer y retroalimentar en la evaluación. De este modo, el currículo, la teoría cognitiva de la composición y la estructura cooperativa dejan de ser tres planos separados y pasan a formar una sola secuencia de enseñanza.

CAPÍTULO II

DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS COOPERATIVAS EN LA ESCUELA

Cuando se interroga a la escuela sobre lo que realmente ocurre en el instante en que un niño toma el lápiz para contar una historia, suele descubrirse que la escritura continúa concibiendose como un acto solitario, silencioso y valorado sólo por su resultado final, aun cuando la investigación didáctica ha mostrado que componer un texto es una actividad social, situada y sostenida por el diálogo, según expone Lerner (2001). Si ya se ofrecieron los fundamentos psicopedagógicos que permiten comprender por qué el aprendizaje cooperativo y la competencia escritora se necesitan mutuamente; ahora corresponde descender de la teoría al aula y preguntarse cómo se traduce esa articulación en experiencias didácticas concretas, variables y pertinentes para la escuela primera rural, constituyéndose como un proceso de diseño en el que cada decisión, desde lo que se diagnostica hasta la manera de valor lo que se produce, expresa una concepción de la escritura y del aprendizaje, y por ello debe ser deliberada, coherente y revisable.

Entonces, el contexto rural añade a esta tarea una complejidad que, bien comprendida, se convierte en oportunidad; las aulas multigrado reúnen en un mismo espacio a niños de edades, niveles de dominio y experiencias lectoras muy diversas, y con frecuencia disponen de poco materiales impresos y de escasas ocasiones para que los estudiantes encuentren lectores reales fuera de la escuela (Boix, 2004). Dicha heterogeneidad coincide con lo que el aprendizaje cooperativo necesita para funcionar, pues la diversidad de saberes dentro de un mismo grupo multiplica las posibilidades de ayuda mutua, de modelado entre pares y de negociación de significados, siempre que el docente organice con intención las condiciones del trabajo conjunto, cuya adaptación requiere de una compresión profunda propia de la realidad escolar.

2.1 Diagnóstico y caracterización de las necesidades de producción textual en el nivel primario

Todo diseño didáctico serio comienza por una pregunta que con frecuencia se formula demasiado tarde: ¿qué saben y qué pueden hacer los estudiantes con la escritura antes de que se les proponga aprender algo nuevo? Responderla exige concebir el diagnóstico como una lectura interpretativa que el docente realiza sobre las prácticas, los textos y la actitudes de sus alumnos, y que le permite tomar decisiones fundadas sobre qué enseñar, a quiénes, con qué apoyos y en qué orden. La tradición de las secuencias didácticas para la enseñanza de la escritura ha insistido en este punto al proponer que el trabajo comience con una producción inicial, es decir, con un texto del género que se quiere enseñar, escrito sin ayuda y en una situación verosímil, cuyo análisis revela lo que los niños ya dominan y lo que todavía no han logrado construir (Dolz et al., 2013).

En la misma línea, Camps (2003) subraya que la planificación de una secuencia debe partir de las condiciones reales del grupo y mantenerse abierta a la regulación continúa, de modo que el diagnóstico inicial orienta el diseño y lo vuelve visible. Este diagnóstico en la escuela implica situar la mirada en un contexto que condiciona de manera particular las

oportunidades de aprender a escribir; la organización multigrado descrita de manera amplia en la literatura sobre escuelas rurales, supone que un solo docente atiende simultáneamente a varios niveles, lo que obliga a pensar los grupos de trabajo, los tiempos y los materiales con una flexibilidad que el aula graduada rara vez requiere (Boix, 2004).

Al mismo tiempo, la investigación comparada sobre la enseñanza multigrado ha advertido que los maestros rurales suelen enfrentar limitaciones de recursos y de apoyo pedagógico que hacen aún más necesario contar con estrategias que aprovechan el potencial formativo de la propia diversidad de aula, según comenta Little (2006). Desde el punto de vista del lenguaje escrito, dicho escenario obliga a evitar dos errores simétricos:

1) Suponer que los niños rurales llegan a la escuela sin conocimientos sobre la escritura porque su entorno cuenta con menos materiales impreso o
2) Suponer, por el contrario, que sus experiencias son equivalentes a las de los niños de contextos urbanos con abundante acceso a libros.

Las investigaciones psicogenéticas mostraron que los niños elaboran hipótesis propias sobre el sistema de escritura mucho antes de recibir instrucción formal y a partir de cualquier contacto significativo con lo escrito (Ferreiro y Teberosky, 1979), de manera que lo que corresponde es explorar con cuidado qué prácticas letradas existen en el hogar y la comunidad, qué papel desempeña la oralidad narrativa y cuáles son las concepciones que los niños han construido sobre para qué y para quién se escribe.

En muchas comunidades rurales conviven variedades lingüísticas locales, expresiones propias del trabajo del campo y giros heredados de la tradición oral que el texto escolar suele tratar como desviaciones, cuando en realidad constituyen el capital expresivo desde el cual los niños pueden aprender a escribir con mayor seguridad. Un diagnóstico sensible a estas

particularidades no se limita a identificar errores, sino que reconoce el repertorio verbal con que cuentan los estudiantes y plantea la ampliación progresiva de ese repertorio hacia los registros que exige la escritura, sin estigmatizar aquello que traen de su entorno (Lerner, 2001).

Una caracterización útil de las necesidades de producción textual requiere mirar la escritura desde más de un ángulo, porque lo que un niño logra plasmar en una hoja es el resultado de procesos cognitivos, afectivos y sociales que no se perciben en el producto. Desde la perspectiva de los modelos cognitivos de la composición, escribir supone planificar, traducir ideas en lenguaje y revisar lo escrito bajo la supervisión de un proceso de control que regula el conjunto (Flower y Hayes, 1981), de modo que un diagnóstico completo debe indagar cómo se desarrollan estos procesos y no solo cómo se ve el texto terminado.

Del mismo modo, la distinción entre quienes se limitan a decir lo que saben, volcando en la página las ideas conforme afloran, y quienes transforman su conocimiento al ajustar el contenido a un problema retórico (Scardamalia y Bereiter, 1992), ofrece una pista valiosa para comprender en qué punto se encuentran los escritores novatos de la primaria y qué tipo de apoyos requieren para avanzar. A estas dimensiones se añaden la comprensión de la estructura narrativa, que permite saber si los niños reconocen y producen episodios con escenario, problema, acciones y desenlace, y las habilidades para trabajar en equipo, cuya presencia o ausencia determinará en buena medida, la viabilidad de las dinámicas cooperativas que se diseñarán después (Johnson et al., 1999).

La evidencia de dimensiones que se han descrito sugiere que ninguna técnica por sí sola basta para caracterizar a un grupo de escritores, y que la solidez del diagnóstico depende de combinar fuentes de información que se complementen entre sí. La producción inicial, escrita individualmente a partir de una consigna que plantee un propósito y un destinatario real, ofrece observación de la tarea mientras se escribe, registrada en un diario de campo o en una lista de cotejo sencilla, permite advertir cómo se

enfrentan al proceso, si se detienen a pensar antes de empezar, si releen, si piden ayuda o si abandona ante la primera dificultad.

Igualmente, la conversación con los estudiantes sobre sus textos, que algunos autores consideran una forma privilegiada de acceder al razonamiento infantil sobre la escritura, aporta información sobre las decisiones que no se ven en el papel, y el diálogo con las familias y con los miembros de la comunidad amplía el campo de visión hacia las experiencias narrativas que el niño vive fuera del aula (Lerner, 2001). Cuando estas fuentes se triangulan, el docente puede contrastar lo que el texto muestra con lo que el niño dice y con lo que se observa en su conducta, evitando conclusiones apresuradas basadas en un único indicio.

Una vez reconocida la información, se procede a interpretarla de manera tal que oriente la acción pedagógica, lo que supone organizar los datos en categorías que permitan identificar tanto las fortalezas del grupo como las necesidades prioritarias, al mismo tiempo que, se distingue aquellas que son compartidas por la mayoría de los estudiantes, que justifican una enseñanza colectiva, de las que aparecen en niños o niveles específicos, que requieren apoyos diferenciados.

Así, una caracterización bien construida evita convertirse en un conjunto de etiquetas sobre los niños y se expresa más bien como una descripción de lo que cada uno puede hacer hoy y de lo que podría lograr con ayuda adecuada, lo que en el diagnóstico de la escritura, invita a complementar la producción individual con una breve producción en pareja o en un pequeño grupo, para luego compararlas respectivamente, pues la diferencia entre lo que el niño escribe solo y lo que logra con apoyo revela dónde se encuentra su zona de desarrollo próximo y qué tipo de mediaciones resultarán más fecundas.

2.2 Estructuración de Sesiones de Aprendizaje: Dinámicas de Trabajo en Equipo y Roles para la Escritura Colaborativa.

La didáctica de la escritura de orientación comunicativa ha defendido que la enseñanza se organice en torno a proyectos o secuencias que den a los niños una razón verosímil para escribir, un destinatario real y un producto final que circule más allá del cuaderno, según expone Camps (2003). Imaginar, por ejemplo, que un grupo de niños de una escuela rural se propone elaborar un libro con los relatos que sus abuelos cuentan sobre el origen de los lugares de la comunidad, para colocarlo en la biblioteca escolar y compartirlo con las familias, transforma el sentido de cada sesión, porque planificar, escribir y revisar dejan de ser ejercicios escolares para convertirse en pasos necesarios hacia un propósito que los niños reconocen como propio. En ese marco, el aprendizaje cooperativo aporta la estructura social que permite que el recorrido se haga entre todos, y las sesiones se convierten en el espacio donde se concreta la interdependencia positiva que fundamente este enfoque (Johnson y Johnson, 2009).

Si la sesión de escritura cooperativa se concibe como unidad de diseño, puede entenderse como un tránsito en tres momentos que se enlazan sin interrupciones artificiales: un primer momento de apertura de convivencia y de funcionamiento de los equipos, y cuando la tarea lo requiere, incluye una breve demostración del docente, quien piensa en voz alta mientras compone parte del texto para hacer visibles las decisiones que habitualmente permanecen ocultas. Las revisiones sobre la eficiencia de la enseñanza de la escritura en la escuela primera han encontrado que la instrucción explícita de procesos y estrategias, junto con la oportunidad de escribir en colaboración con otros, figura entre las prácticas con efectos positivos sobre la calidad de los textos (Graham el a., 2012), lo cual respalda la conveniencia de que el modelado preceda al trabajo autónomo de los equipos.

A continuación, el momento de desarrollo ocupa la mayor parte del tiempo y reúne las acciones de planificación conjunta, textualización y revisión,

que pueden distribuirse en una sola sesión o extenderse a lo largo de varias según la complejidad del texto. Por último, el momento de cierre dedica un espacio a la socialización de lo producido y al procesamiento grupal, esto es, a la reflexión del equipo sobre qué hizo bien, qué le costó y qué hará distinto la próxima vez, componente que la teoría de la interdependencia social considera indispensable para que el trabajo conjunto mejore con la práctica (Johnson et al., 1999).

Un aspecto que con frecuencia pasa por alto es el valor formativo de observar a otros mientras escriben; las investigaciones sobre aprendizaje de la escritura mediante la observación de pares han mostrado que ver cómo otros niños planifican, dudan, rectifican y deciden ofrece modelos cercanos y alcanzables, a veces más provechosos que los de un escritor experto, porque muestran estrategias que el observador puede imaginarse empleando (Rijlaarsdam et al., 2008). La reorganización cooperativa de la sesión crea de manera natural esas ocasiones de observación, siempre que el docente las reconozca y las potencie, por ejemplo, invitando a los equipos a compartir cómo resolvieron un problema de escritura en el momento del cierre.

La decisión sobre quiénes trabajan con quiénes es una de las que más inciden en el funcionamiento de la escritura cooperativa, de ahí que la propuesta de equipos base, estables durante un período considerable y formado por tres o cuatro estudiantes de rendimientos y características diversas, busque que los niños construyan vínculos de confianza y aprendan a cooperar de manera sostenida, complementándose con agrupamientos esporádicos de duración menor que permiten mezclar a los estudiantes en función de objetivos específicos (Pujolás, 2009). En el aula multigrado dicha lógica puede aprovecharse de manera singular, pues la combinación de niños de distintos grados dentro de un mismo equipo favorece intercambios de saberes y de experiencias que en un aula homogénea serían más difíciles de provocar; no obstante, conviene evitar que los estudiantes mayores asuman de forma permanente el papel de

tutores y los menos el de receptores de ayuda, porque esta jerarquía rígida empobrece el trabajo conjunto.

Topping (2005) menciona que la investigación sobre aprendizaje entre iguales ha señalado que tanto quien ayuda como quien recibe ayuda obtiene beneficios cuando la relación está bien estructurada y los papeles se alteran, de modo que la rotación de funciones dentro del equipo y la valoración explícita de lo que cada integrante aporta son condiciones que sostienen la igualdad de estatus necesaria para una cooperación genuina. A ello se le suma otro principio esencial, según el cual la cooperación sólo produce los efectos deseados cuando el grupo persigue una meta común, y al mismo tiempo, cada uno de sus miembros responde por su propio aprendizaje.

Vale destacar, que la cooperación sólo produce los efectos deseados cuando el grupo persigue una meta común, y al mismo tiempo, cada uno de sus miembros responde por su propio aprendizaje. La revisión clásica de Slavin (1995) mostró que las estructuras que combinan metas grupales con responsabilidad individual obtienen mejores resultados que aquellas en las que el producto del grupo puede ser realizado por uno o dos integrantes mientras los demás observan, lo que en la escritura refiere al diseño de tareas en las que ninguna contribución sea prescindible, ya sea porque cada niño es responsable de una parte del texto o de una función del proceso, ya sea porque el producto grupal se acompaña de momentos de verificación individual del aprendizaje.

2.2.1 Roles para la escritura colaborativa

Constituyen la herramienta que traduce en la práctica la responsabilidad individual y la interdependencia positiva. Cuando cada integrante asume una función específica, el proceso complejo de componer un texto se distribuye entre varias personas, y lo que en el escritor individual es una actividad interna de planificación, traducción y revisión se hace visible y compartido en el intercambio verbal del grupo. De esta manera, el control

del proceso, que en la perspectiva de Flower y Hayes (1981) corresponde a un monitor interno, se convierte en una tarea externa que los niños se reparten y que, con la práctica, pueden internalizar.

Tabla 2

Roles para la escritura colaborativa en equipos de educación primaria

Rol	Función en la tarea	Pregunta guía
Coordinador de turnos	Organiza la palabra y el tiempo, y se asegura de que todos participen.	¿Quién aún no ha dado su idea?
Arquitecto de la historia	Mantiene presente el esquema narrativo y propone cómo avanza el relato.	¿Qué problema enfrenta el personaje y cómo se resolverá
Pluma	Escribe lo acordado y lo lee en voz alta para verificarlo con el equipo.	¿Esto es lo que decidimos?
Guardián del hilo	Revisa que el texto se entienda y que sus partes estén bien unidas.	¿Se sabe quién hace qué, cuándo y dónde? ¿Las ideas están conectadas?
Portavoz (rol que puede asumir el coordinador en equipos de tres)	Presenta el texto a otros equipos y explica las decisiones tomadas.	¿Cómo contaremos lo que hicimos y por qué?

Para evitar que los niños queden encasillados en funciones que dominan, y que por ello dejen de aprender las que les resultan más difíciles, es necesario la rotación de roles, por ejemplo, un estudiante que siempre actúa como pluma puede convertirse en un excelente transcriptor sin haber ejercitado nunca la planificación, y otro que siempre coordina turnos puede mantener una posición de mando que no necesariamente enriquece su escritura. Al rotar, todos pasan por la experiencia de planificar la historia, transcribirla, cuidar su coherencia y presentarla, cumpliendo así la condición de que cada integrante adquiera habilidades implicadas en el trabajo del grupo. En aras de ilustrar cómo se articulan estos elementos conviene imaginar

un recorrido de ocho sesiones en torno al proyecto de elaborar un libro de relatos de la comunidad:

- La primera sesión se dedica a presentar el proyecto y a escuchar, en una tertulia, las historias que los niños conocen, a la vez que se escribe de manera individual una breve producción inicial que alimenta el diagnóstico.
- En la segunda y la tercera, los equipos de base se constituyen, ensayan los roles con un texto breve y acuerdan para quién escribirán, mientras elaboran el mapa de la historia que han elegido.
- La cuarta y la quinta sesiones se destinan a la textualización, con alternancia de roles y relecturas periódicas del texto en voz alta, y en ellas el docente propone mini lecciones sobre aspectos que los borradores muestran como necesidades, por ejemplo, la presentación del personaje o el uso de conectores temporales.
- La sexta sesión se consagra a la revisión, con la rúbrica a la vista y con intercambio de borradores entre equipos, y la séptima a la reescritura y a la edición final, con atención a la ortografía y a la presentación del texto.
- La octava sesión culmina con la lectura pública ante las familias y la reflexión del grupo sobre lo aprendido.

Un recorrido como el planteado, que puede ampliarse o condensarse según las condiciones previstas por cada escuela, conserva la lógica descrita para cada sesión y permite que los niños experimenten la escritura como un proceso con etapas, con interlocutores y con una finalidad que se materializa en un producto compartido, así lo expone Camps (2003).

2.3 Adaptación del texto al propósito comunicativo y coherencia/cohesión narrativa en entornos cooperativos

Un texto no es bueno ni malo en abstracto, sino en relación con la situación para la cual se escribe, y esta premisa, central en la didáctica comunicativa de la lengua, tiene implicaciones profundas para la enseñanza de la escritura en la primaria. Los enfoques que conciben la escritura como un proceso orientado por un propósito y un destinatario sostienen que escribir bien consiste en producir un texto adecuado a una situación comunicativa determinada, y que las propiedades del texto, entre ellas la adecuación, la coherencia y la cohesión, se valoran en función de esa situación (Cassany et al., 1994).

Cuando los niños escriben para la maestra con el único fin de ser calificados, difícilmente pueden desarrollar un criterio de adecuación, porque el destinatario y el propósito son siempre los mismos; en cambio, cuando escriben para una comunidad de lectores reales, como los compañeros de otro grado, las familias o los vecinos que asistirán a una lectura pública, se ven obligados a preguntarse qué necesita saber ese lector, cómo conviene contárselo y qué recursos harán que el relato lo atrape, así lo expresa Lerner (2001).

El entorno cooperativo ofrece una ventaja particular para trabajar este aspecto, porque obliga a que las decisiones sobre la situación de comunicación se hagan explícitas y se negocien. Cuando un equipo debe ponerse de acuerdo sobre para quién escribe, con qué intención, en qué tipo de texto y con qué voz, esa discusión pone en palabras lo que el escritor individual suele decidir de manera tácita, y se convierte en una oportunidad de aprendizaje metacognitivo, lo cual desde la teoría de la composición, es una fase que corresponde a la construcción de una representación del problema retórico que orienta todo el proceso posterior y que los escritores más maduros elaboran con mayor detalle que los novatos (Flower y Hayes, 1981).

Por eso, resulta recomendable que las sesiones de escritura cooperativa incluyan, antes de comenzar a redactar, una breve conversación de equipo en la que los niños respondan a preguntas sencillas sobre quién leerá el texto, qué querrán lograr con él y cómo debería sonar, y que ese acuerdo se registre en un cartel visible que pueda consultarse durante la composición. Se ha sostenido que el pensamiento narrativo constituye una manera fundamental de organizar la experiencia humana, que interpreta las acciones en términos de intenciones, obstáculos y cambios de fortuna, y que los niños lo adquieren desde muy temprano a través de las historias que escuchan (Bruner, 1991).

Por tanto, enseñar a escribir relatos es enseñar a dar forma a una experiencia que los niños ya conocen en su manera de comprender el mundo, y las historias de la comunidad rural, con sus personajes entrañables, sus espacios reconocibles y sus conflictos arraigados en la vida del campo, ofrecen un punto de partida privilegiado. Al adaptar el texto al propósito comunicativo, los equipos también aprenden a modular el registro, a decidir qué partes de la historia requieren mayor explicación para un lector que no comparte el contexto, y a reconocer que la lengua escrita demanda ciertas elecciones que la conversación espontánea no exige, sin que ello suponga renunciar a las voces y expresiones propias que dan identidad al relato.

De igual forma, para que los equipos puedan discutir sobre sus historias necesitan un lenguaje común que permita nombrar lo que se quiere lograr, el cual es aportado por la noción de superestructura narrativa, así lo denominan Stein y Glenn (1979), quienes confirman que los estudios sobre la comprensión de relatos en niños de primaria describieron las historias como un conjunto de componentes que incluye un escenario, un suceso desencadenante, una respuesta del personaje, un intento de resolución, una consecuencia y una reacción final, proponiéndose desde la lingüística textual una secuencia narrativa prototípica que articula una situación inicial, una complicación, las acciones o reacciones que de ella derivan, una resolución y una situación final (Adam, 1992).

En la práctica del aula, el mapa de la historia, un organizador gráfico que el equipo completa antes de redactar y que funciona como objeto compartido sobre el que se conversa, se convierte en un andamiaje eficaz, pues permite que los niños pongan en común sus ideas, descubran vacíos, por ejemplo, un conflicto que no se resuelve y decidan en conjunto avanzar en la narración. Sin embargo, conviene que el docente cuide que el esquema no se convierta en una fórmula rígida, y que los niños comprendan que se trata de una herramienta de pensamiento que admite variaciones, como ocurre en las leyendas de estructura circular o en los relatos que comienzan por desenlace.

- La coherencia es la propiedad que hace que un texto sea interpretable como un todo con sentido, y se manifiesta tanto en el plano local, en la relación entre oraciones sucesivas, como el plano global, en la unidad temática del conjunto (van Dijk, 1983). En la escritura individual, el autor mantiene en su mente el hilo de la historia, aunque a veces pierde detalles; en la escritura colaborativa, el riesgo es mayor, porque cada integrante puede imaginar la historia de una manera distinta y el texto resultante corre el peligro de convertirse en un mosaico de fragmentos que no encajan.

  Varias estrategias contribuyen a sostener la coherencia en el trabajo cooperativo, siendo una de las más útiles aquella que consiste en elaborar, antes que escribir, una especie de ficha de la historia donde el equipo anota los personajes con sus rasgos principales, el lugar y el tiempo en que transcurre la acción y la voz que narrará, y que se mantiene a la vista para consultarla ante cualquier duda. Otra consiste en instituir como práctica regular la relectura en voz alta del texto completo cada vez que se agrega una parte nueva, tarea que puede encomendarse al guardián del hilo, de modo que el equipo escuche cómo suena el relato en su conjunto y detecte discordancias que la lectura silenciosa deja pasar.

- Por su parte, la cohesión se refiere a los recursos lingüísticos que enlazan las oraciones y las partes del texto y hacen explícita esa unidad. Desde la lingüística funcional se han descrito como mecanismos cohesivos la referencia, que se logra con pronombres y otros elementos que remiten a lo ya dicho, la sustitución y la elipsis, que evitan repeticiones innecesarias, la conjunción, que expresa relaciones temporales, causales o de contraste entre las ideas, y la cohesión léxica, que se construye mediante la repetición, los sinónimos y las palabras relacionadas semánticamente (Halliday y Hasan, 1976).

Todo lo anterior converge en la reescritura, que es el momento donde el trabajo cooperativo despliega su mayor potencial formativo, donde los modelos de composición han presentado la revisión como un proceso recurrente que incluye leer de forma crítica el texto, detectar discrepancias con lo que se quería decir y decidir cómo corregirlas, lo que en el escritor novato supone una operación débil porque se carece de la distancia necesaria par ver el propio texto con los ojos. La colaboración ofrece esa distancia, pues el compañero que lee el borrador desde fuera advierte lo que el autor, inmerso en su intención, no persigue, para lo cual los niños necesitan aprender a comentar los textos de los demás con respeto y precisión, señalando primero lo que funciona y planteando luego preguntas o sugerencias, y a recibir esos comentarios sin sentirse cuestionarios, según mencionan Graham et al. (2012).

2.4 Instrumentos y rúbricas pedagógicas para la evaluación formativa de la escritura compartida

Si el diseño de experiencias cooperativas busca que los niños aprendan a escribir mejor juntos, la evaluación debe concebirse como parte del mismo proceso de aprendizaje y no como un acto posterior que lo clausura. La revisión clásica de Black y Wiliam (1998) puso de manifiesto que las prácticas de evaluación orientadas a recoger información durante el aprendizaje y a utilizarla para ajustar la enseñanza y para retroalimentar

a los estudiantes producen mejoras sustanciales en el rendimiento, especialmente en quienes presentan mayores dificultades.

Esta concepción formativa se apoya en una idea formulada con claridad por Sadler (1989), según el cual para que una persona mejore su desempeño necesita conocer cuál es el estándar que se espera, comparar su trabajo actual con ese estándar y realizar acciones para reducir la distancia entre ambos. Ello trasladado a la escritura compartida, este planteamiento significa que los niños deben conocer con claridad qué es un buen relato, poder contrastar el que su equipo está produciendo con esas características y contar con orientaciones concretas para mejorarlo, lo cual requiere instrumentos que traduzcan los criterios de calidad en un lenguaje accesible.

Además, la evaluación de la escritura compartida plantea dificultades propias, ya que el producto es resultado de la contribución de varios, de manera que calificarlo de forma idéntica para todos puede ocultar diferencias en la participación y favorecer la dependencia de algunos integrantes y, por el contrario, fragmentar la evaluación hasta convertirla en una suma de notas individuales desvirtúa el sentido de la cooperación. La teoría de aprendizaje cooperativo ha resuelto esta tensión sosteniendo que es necesario valorar tanto el rendimiento del grupo como la responsabilidad individual y la calidad de los procesos de interacción (Johnson et al.,1999), y esta triple mirada orienta la selección de los instrumentos que se presentan a continuación.

2.4.1 Principios de una Evaluación Formativa de la Escritura Compartida

1) En primer lugar, la transparencia de los criterios, pues los estudiantes aprenden más cuando saben desde el principio qué se espera de ellos y pueden utilizar esa información para guiar su propio trabajo.

2) En segundo lugar, la evaluación debe distribuirse a lo largo de todo el proceso, con momentos al inicio para conocer el punto de partida, durante la composición para regular la enseñanza y al cierre para valorar los logros, de manera que la información recogida sirva efectivamente para decidir qué hacer a continuación.

3) En tercer lugar, conviene que participan diversas voces, la del docente, la de los compañeros y la del propio estudiante, ya que la evaluación entre pares y la autoevaluación, cuando se enseñan y se estructura de forma adecuada, fortalecen la comprensión de los criterios y la capacidad de regular el propio aprendizaje (Topping, 2005).

4) Finalmente, la evaluación debe abarcar al menos tres objetos, el texto que el equipo produce, el proceso mediante el cual lo elabora y el funcionamiento del equipo como grupo de trabajo, con el fin de que el progreso se reconozca en todas sus dimensiones. Para Condemarín y Medina (2000) estos principios se alinean con la propuesta de entender la evaluación del lenguaje como un medio para mejorar las competencias lingüísticas y comunicativas de los estudiantes y no solo para certificarlas.

No obstante, vale aclarar que la variedad de objetos de evaluación sí demanda una variedad de instrumentos, entre ellas:

1) Las listas de cotejo permiten verificar de manera sencilla si el equipo realizó determinadas acciones del proceso, como planificar antes de escribir, releer el texto o consultar la ficha de la historia, las cuales resultan prácticas para el docente por tener que observar a varios equipos en un aula multigrado;

2) Las escalas de apreciación, que asignan niveles de frecuencia o de calidad a conductas observadas, son útiles para valorar aspectos del trabajo cooperativo como la escucha, el respeto de los turnos o la participación de todos; y

3) El registro anecdótico y el diario de campo, en los que el docente anota situaciones significativas observadas durante las sesiones, aportan la información cualitativa que ayuda a interpretar los datos numéricos.

A estos instrumentos se suman otros en los que los propios niños son protagonistas, como la bitácora del equipo, donde se registran los acuerdos, las dificultades y las decisiones de cada sesión, y el portafolio de versiones del texto, que conserva los borradores sucesivos y permite documentar el progreso y reflexionar sobre él (Condemarín y Medina, 2000) que, al utilizarse en conjunto, permiten construir una imagen rica del aprendizaje y detectar las dificultades que requieren intervención.

Todo ello cobra sentido pedagógico cuando se traduce en retroalimentación oportuna y orientada a la acción, así lo han demostrado los estudios sobre el feedback al señalar que su eficacia aumenta cuando responde a tres preguntas que el estudiante necesita poder contestar: qué se pretende lograr, cómo va el trabajo respecto de esa meta y qué hacer a continuación para avanzar, evaluando qué resulta más útil cuando se centra en la tarea y en las estrategias que en las características personales del aprendiz; por tanto, el docente debe ofrecer comentarios que ayuden a los equipos a identificar con precisión qué aspectos de su relato funcionan y cuáles pueden mejorarse.

En definitiva, la escritura cooperativa en la escuela primaria rural no depende de una técnica aislada ni de una receta que pueda aplicarse mecánicamente, sino de un conjunto de decisiones didácticas articuladas que parten del conocimiento del grupo, se concentran en sesiones y dinámicas estructuradas, se enriquecen con una enseñanza explícita de las propiedades del texto y se sostienen en una evaluación que acompaña el aprendizaje. El diagnóstico aporta el fundamento al reconocer las capacidades, los saberes y las necesidades de los estudiantes y de su contexto; la organización de las sesiones y de los roles traduce la interdependencia y la responsabilidad individual en prácticas concretas; la reflexión sobre el propósito comunicativo, la coherencia y las rúbricas ofrecen los medios

para valorar y orientar el progreso, configurando una articulación que permite que la escritura compartida se convierta en una experiencia formativa significativa.

Sin embargo, vale mencionar que hay una pregunta que el diseño por sí solo no puede responder, referida a cómo se comportan esas experiencias cuando se llevan al aula, qué resultados producen y qué ajustes demanda la realidad de cada escuela, siendo una interrogante introduce el siguiente tramo del recorrido, en el que las propuestas aquí descritas se examinan a la luz de la evidencia empírica y de la reflexión sobre su implementación en contextos rurales concretos.

CAPÍTULO III

IMPACTO Y EVIDENCIA EMPÍRICA DE LA METODOLOGÍA COOPERATIVA EN CONTEXTOS PERUANOS

El modelo de aprendizaje cooperativo constituye una alternativa pedagógica de alto impacto para dinamizar la enseñanza de la escritura en las aulas primarias rurales de Perú, a diferencia de las metodologías tradicionales centradas en el trabajo individual y la repetición pasiva, la cooperación promueve que los estudiantes interactúen, dialoguen y construyan textos de manera conjunta, transformando el acto de escribir en una experiencia social y colectiva. Precisamente en el contexto rural peruano —caracterizado por aulas multigrado, diversidad cultural y desafíos específicos de conectividad y recursos —, la evidencia empírica demuestra que el trabajo en equipo además de fortalecer las habilidades lingüísticas y textuales, también estimula la cohesión social, y la valoración del patrimonio oral local a través de la creación de historias compartidas, así, más allá de la mejora en la producción escrita, la práctica cooperativa abre interrogantes fundamentales sobre cómo estas interacciones transforman las dinámicas en el aula.

3.1 Evaluación pretest-postest del nivel de logro en la redacción narrativa de estudiantes de educación primaria

La evaluación del nivel de logro en la redacción de textos narrativos dentro del nivel de educación primaria constituye un pilar fundamental para medir el impacto real de las intervenciones pedagógicas e innovaciones didácticas, por tanto, en las áreas rurales y urbanas del Perú, la competencia escritora ha presentado históricamente serios desafíos, reflejados en las evaluaciones censales nacionales y en las orientaciones pedagógicas del Ministerio de Educación del Perú (MINEDU). Para abordar esta problemática de manera rigurosa, la metodología de diseño cuasi-experimental con aplicación de pruebas de pretest y postest se ha consolidado como un esquema metodológico esencial, pues este enfoque diagnóstico-sumativo permite establecer una línea base precisa sobre las capacidades compositivas iniciales de los estudiantes para, posteriormente, cuantificar la magnitud del progreso alcanzado tras la implementación de estrategias mediadoras centradas en el trabajo cooperativo y la producción textual.

Al examinar esta fase inicial o pretest, las investigaciones desarrolladas en contextos educativos peruanos revelan con frecuencia que los estudiantes de educación primaria se ubican predominantemente en niveles de logro "en inicio" o "en proceso", investigadores como Zárate (2023) destacan que, antes de la aplicación de estrategias colaborativas y estructuradas, la mayoría de los estudiantes muestran serias dificultades para articular la estructura tripartita elemental del relato narrativo, compuesta por: inicio, nudo y desenlace, estas limitaciones; sin embargo, no se restringen únicamente a la falta de secuencia lógica, sino que se extienden al empobrecimiento del léxico empleado, la presencia reiterada de redundancias y la falta de cohesión gramatical al enlazar las oraciones que conforman los párrafos.

La caracterización del pretest permite comprender cómo los factores socioculturales y las metodologías de enseñanza tradicionales impactan de forma directa la producción escrita infantil, de acuerdo con los estudios

abordados por Rosales-Veítia et al (2022), cuando la enseñanza de la escritura se limita a ejercicios mecánicos de copia o transcripción, los niños conciben la redacción como un acto individual de descodificación gramatical antes que como un proceso dinámico de comunicación de significados. En las pruebas de diagnóstico inicial, esta visión reduccionista se traduce invariablemente en textos breves, inconclusos, con una pobre caracterización de los personajes y una escasa ambientación espacial, lo que evidencia la ausencia de una etapa previa de planificación consciente del relato.

Frente a este escenario de diagnóstico, la introducción de programas de intervención basados en estrategias cooperativas actúa como el elemento transformador clave entre el pretest y el postest, donde la aplicación del aprendizaje cooperativo promueve que los estudiantes planifiquen, textualicen y revisen sus narraciones interactuando activamente con sus pares. Tal como señalan Rosales-Veítia et al (2022) y Zárate (2023), el soporte social que ocurre dentro de los pequeños grupos de trabajo fomenta la coevaluación y la autocorrección inmediata, permitiendo que las ideas individuales se enriquezcan mediante la negociación de significados y la retroalimentación entre compañeros antes de la entrega final del texto.

Como consecuencia de este proceso dialógico, el análisis comparativo de los datos obtenidos en la evaluación del postest demuestra de manera consistente un desplazamiento significativo de los estudiantes hacia los niveles de logro “esperado” y “destacado”. Las investigaciones en el ámbito peruano reportan que la significancia estadística alcanzada —generalmente verificada mediante pruebas no paramétricas como la de Wilcoxon para muestras relacionadas— confirman que las ganancias en la puntuación no son producto del azar, sino del impacto directo del programa pedagógico aplicado, mostrando en el postest relatos con una clara evolución estructural donde el conflicto gana en complejidad dramática y el desenlace se articula de manera coherente.

Una dimensión crucial evaluada en el postest es la propiedad textual, la cual abarca aspectos formales como la coherencia, la cohesión y la educación al propósito comunicativo, así, al comparar las pruebas de salida con las de entrada, se observa un incremento sustancial en el uso adecuado de conectores temporales —como: "posteriormente", "de repente" o "finalmente"— y causales; como argumentan Rosales-Veítia et al (2022), la interacción constante con diversos textos y la revisión cooperativa permiten que los niños amplíen su repertorio léxico e incorporen recursos expresivos más elaborados, logrando que la narración además de inteligible, también sea atractiva para el lector destinatario.

En las aulas de educación primaria rural, este proceso evaluativo adquiere un matiz pedagógico particular debido a la heterogeneidad de los grupos y a la presencia recurrente de aulas multigrado, la evidencia empírica sugiere que en estos entornos, el pretest suele registrar niveles acentuados de inhibición escritora motivados por el temor al error ortográfico y sintáctico; no obstante, las mediciones finales del postest revelan que el trabajo colaborativo actúa como un mediador socioafectivo determinante, reduciendo la ansiedad hacia la escritura y fortaleciendo la autoeficacia de los niños al percibir la redacción como una construcción colectiva accesible y estimulante.

Asimismo, el incremento del nivel de logro verificado entre el pretest y el postest se vincula estrechamente con el desarrollo de la conciencia metacognitiva durante el proceso de producción escrita; mientras que en la prueba inicial los estudiantes tienden a redactar de forma impulsiva sin un propósito ni audiencia clara, en la evaluación postest se evidencia una intención comunicativa definida, en este escenario, Zárate (2023) subraya que las metodologías activas y cooperativas ejercitan la capacidad de los estudiantes para autorregular su propio escrito, conduciéndolos a reescribir pasajes ambiguos, corregir discordancias gramaticales y verificar si el hilo narrativo mantiene el interés planteado desde el inicio.

Otro hallazgo de profundo valor pedagógico derivado del análisis de las pruebas de postest es la integración consciente de los saberes locales y el patrimonio oral dentro de la estructura narrativa. En el ámbito rural, la brecha detectada en el pretest suele estar vinculada a consignas descontextualizadas que no apelan al entorno del educando, por ello, al aplicar programas cooperativos que revalorizan el contexto cultural, las evaluaciones finales reflejan textos narrativos enriquecidos con elementos de la tradición oral, mitos regionales y vivencias comunitarias, demostrando que el dominio de la técnica escritora se potencia cuando se enlaza con la identidad territorial de los estudiantes.

En relación, desde una perspectiva estrictamente evaluativa, la rúbrica analítica se erige como el instrumento idóneo para concretar la medición en el diseño pretest-postest, la desagregación de la competencia escritora en criterios específicos -tales como la educación al propósito comunicativo, la coherencia de la estructura narrativa, la cohesión textual y la convención ortográfica- permite a los investigadores y docentes identificar con precisión las dimensiones que experimentaron un mayor progreso y aquellas que aún requieren refuerzo, garantizando un tratamiento riguroso y transparente de los datos recolectados.

Esta interpretación pedagógica de los resultados pretest-postest trasciende el mero valor numérico o estadístico, pues proporciona insumos valiosos para la toma de decisiones curriculares y la mejora continua de las prácticas del aula, por ello, al visibilizar cuantitativa y cualitativamente el salto cualitativo en la producción escrita de los estudiantes, se confirma la urgencia de transitar desde modelos tradicionales de instrucción directa hacia metodologías socioconstructivas donde la cooperación sea el verdadero motor del aprendizaje lingüístico.

En conclusión, la evaluación pretest-postest del nivel de logro en la redacción narrativa demuestra ser un método pedagógico de elevado valor para confirmar la eficacia del aprendizaje cooperativo en la primaria. La evidencia empírica acumulada en el contexto peruano

ratifica que la intervención cooperativa no solo revierte los bajos desempeños diagnosticados en las fases iniciales, sino que consolida estudiantes autónomos, creativos y competentes en el uso de la lengua escrita, sentando bases sólidas para su desarrollo académico integral y su participación activa en la cultura escrita.

3.2 Análisis comparativo del desempeño en las dimensiones de adecuación, organización de ideas y uso de convenciones del lenguaje

La intención de comparar el desempeño de los estudiantes de educación primaria rural en la competencia escritora, supone examinar con detenimiento cómo evolucionan las dimensiones constitutivas del texto cuando se implementan estrategias cooperativas; la producción de narrativas no es solo un acto monolítico ni puramente mecánico, se trata en su lugar de una compleja red de decisiones cognitivas, lingüísticas y socioculturales que se articulan dinámica y progresivamente en el marco del aula. Al indagar sobre el impacto de la metodología colaborativa en las escuelas rurales del Perú, el análisis exhaustivo de las dimensiones de educación, organización de ideas y convenciones del lenguaje revela los avances cuantitativos en las puntuaciones de las pruebas aplicadas, y también las profundas transformaciones cualitativas en la manera en que la infancia rural concibe, aborda y ejecuta la escritura compartida en su cotidianidad escolar.

En primer lugar, al abordar la dimensión de adecuación al propósito comunicativo, destinatario y registro, se evidencia una de las transformaciones más notables entre las fases diagnósticas e intervencionistas; en los escenarios tradicionales de enseñanza, la redacción en el aula rural suele estar marcada por consignas abstractas, rígidas e impresas que desvinculan la tarea escritora del entorno sociocultural y lingüístico del estudiante. Investigadores como Cassany (2006) y Rosales-Veítia et al (2022) argumentan que cuando los educandos escriben de forma aislada y sin un horizonte de recepción claro, tienden a redactar sin

una noción consciente de quién leerá su texto, lo que genera narraciones descontextualizadas, vacilantes o con un registro lingüístico inestable que fluctúa entre lo coloquial desestructurado y lo puramente memorístico.

Frente a esta problemática, la implementación de grupos cooperativos transforma radicalmente la dinámica comunicativa: el compañero de equipo se convierte en el primer destinatario real e inmediato del texto, lo que obliga al autor a ajustar de forma reflexiva el tono, el vocabulario y la intención de su relato para hacerse comprender de manera efectivas y mantener el interés de sus pares. La interacción dialógica que caracteriza al aprendizaje cooperativo permite que los estudiantes discutan previamente la finalidad de sus relaciones, seleccionen el registro más apropiado y decidan qué elementos de su tradición oral e identidad territorial deben integrar para dar vida a la narración.

Autores como Zárate (2023) sostienen que el apoyo entre pares en entornos de aprendizaje activo fortalece de manera sustancial la pertinencia del mensaje, permitiendo que los niños pasen de un uso intuitivo e impulsivo de la lengua a una selección consciente, deliberada y crítica de palabras e ideas. En las aulas rurales peruanas, esta dimensión alcanza un logro sustancial cuando las narrativas logran entramar la riqueza del vocabulario local y la imaginería comunitaria con las exigencias formales del registro académico, demostrando que la adecuación textual no se logra mediante la imposición de normas externas, sino al otorgar sentido, propósito e identidad genuina a la tarea escritora.

Por otro lado, la dimensión referida a la organización de las ideas, que abarca la estructura narrativa básica, la coherencia global del relato y la cohesión interparrafal, constituye históricamente uno de los colegios más complejos y persistentes para los estudiantes de primaria. Antes de la vivencia cooperativa, los diagnósticos iniciales revelan sistemáticamente narrativas fragmentadas, con saltos temporales abruptos, inconsistencias en la voz narrativa y lagunas informativas que dificultan el seguimiento del hilo conductor por parte del lector, de acuerdo con las orientaciones

del Ministerio de Educación del Perú (MINEDU, 2013), la capacidad de estructurar un texto articulado exige procesos complejos de planificación y revisión que rara vez se consolidan de forma individual e intuitiva en los primeros grados de escolaridad; no obstante, sin una mediación pedagógica eficaz, los niños suelen lanzarse a escribir de manera impulsiva, aproximándose a oraciones sueltas sin una clara delimitación entre el inicio contextualizador, el nudo o conflicto central y el desenlace resolutivo de la historia.

En relación, vale preguntar ¿de qué manera la interacción entre pares reconfigura la arquitectura lógica del relato? la respuesta reside principalmente en la naturaleza social de la planificación y la textualización conjunta dentro del pequeño grupo; durante las sesiones cooperativas, los estudiantes no se limitan a escribir de forma pasiva, sino que conversan sobre el rumbo de la historia, cuestionan la verosimilitud de las acciones de los personajes, proponen giros argumentales y negocian colaborativamente la resolución de los acontecimientos. Como señalan Rosales-Veítia et al (2022), esta coevaluación permanente actúa como un filtro crítico y constructivo que visibiliza las inconsistencias narrativas antes de la producción de la versión final, donde la organización de ideas se beneficia directamente del uso de organizadores gráficos compartidos y de la incorporación progresiva de conectores temporales y causales, logrando que el texto fluya de manera lógica y plenamente comprensible.

En un análisis comparativo, resulta revelador observar cómo la organización de las ideas presenta una progresión cualitativa superior cuando los estudiantes trabajan con narraciones arraigadas en la tradición oral, adaptadas mediante un esfuerzo colaborativo. En las escuelas rurales, los relatos colectivos —nutridos por experiencias comunitarias, mitos locales y leyendas— muestran una secuencia más rica y natural, ya que los estudiantes poseen una comprensión previa e inherente de la estructura y el ritmo de la narración oral, transmitidos por sus familias. Zarate (2023) destaca que, al trasladar esta riqueza oral al formato escrito mediante la cooperación, los niños aprenden a priorizar la información de manera

estratégica, a emplear mecanismos de referencia pronominal y anafórica para evitar repeticiones innecesarias, y a construir párrafos con una mayor coherencia lógica; de este modo, logran tender un puente entre el conocimiento empírico y la competencia en la composición escrita.

En tercer lugar, la dimensión relativa al uso de las convenciones del lenguaje —que contempla la ortografía puntual, acentual y literal, así como el respeto a la gramática normativa— suele presentar la evolución más pausada pero sostenida dentro del proceso escritural. Tradicionalmente, la corrección ortográfica ha sido el foco exclusivo y punitivo de la evaluación docente, lo que generaba en el estudiante rural una alta inhibición hacia la creatividad y una constante inseguridad al momento de redactar, llevándolo a desarrollar un temor paralizante al error. La evidencia empírica demuestra que cuando la revisión y corrección normativa se traslada al grupo de pares en un marco cooperativo, deja de ser una sanción inhibitoria para convertirse en un desafío de equipo enfocado en garantizar la claridad y la belleza del mensaje compartido.

Así, dentro de los equipos de trabajo, el monitoreo mutuo facilita la identificación de fallas ortográficas y sintácticas en un ambiente de confianza y respeto recíproco, al revisar el texto del compañero o discutir la versión común, el estudiante ejercita activamente su propia conciencia metalingüística, aplicando reglas de puntuación y acentuación para asegurar que la lectura resulte fluida y placentera para el destinatario; como destacan Rosales-Veítia et al (2022) y Zárate (2023), la medición entre pares fomenta que los niños discutan con argumentos la colocación de un punto aparte, la concordancia de género y número o la corrección de una palabra mal escrita, haciendo que las convenciones del lenguaje cobren un sentido práctico en función de la legibilidad del texto y no como un ejercicio de memorización descontextualizado.

Al establecer un análisis comparativo transversal entre las tres dimensiones evaluadas, se aprecian ritmos de desarrollo diferenciados pero profundamente interconectados dentro del aprendizaje, mientras

que la dimensión de adecuación suele registrar los avances más rápidos e inmediatos -debido a alta motivación que genera conectar la escritura con el contexto, los saberes previos y la identidad local-, la organización de ideas requiere un entrenamiento metacognitivo más prolongado y guiado para consolidarse conceptualmente; por su parte, el dominio de las convenciones del lenguaje muestra una progresión gradual y acumulativa que se nutre constantemente de las reflexiones y descubrimientos realizados durante la etapa de revisión cooperativa entre iguales.

Esta disparidad en los ritmos de aprendizaje invita a reflexionar sobre la necesidad de equilibrar la enseñanza para que ninguna dimensión quede relegada o sobrevalorada durante la intervención pedagógica. La respuesta radica en diseñar y aplicar rúbricas analíticas de carácter formativo que permitan a los estudiantes visibilizar con claridad su desempeño en cada criterio por separado, valorando los progresos en la expresividad sin opacarlos por los descuidos formales, de este modo, al comprender que un texto puede ser altamente adecuado, creativo y coherente aunque aún requiere ajustes en la acentuación o la puntuación, se fortalece decisivamente la autoeficacia del estudiante rural, incentivándolo a seguir puliendo su escrito sin perder el entusiasmo por narrar su realidad y su mundo imaginario.

Asimismo, la comparación entre el desempeño individual inicial y el desempeño colectivo alcanzado al final del proceso confirma que las estrategias cooperativas nivelan significativamente las brechas de aprendizaje, especialmente en el complejo entorno de las aulas multigrado; los estudiantes que presentan mayores dificultades en las convenciones gramáticas o en la estructuración de párrafos se benefician del modelo pedagógico de sus compañeros más aventajados, mientras que estos últimos profundizan y consolidan su propio aprendizaje al argumentar y justificar las elecciones lingüísticas ante su equipo, Cassany (2006) y MINEDU (2013) coinciden en que este entorno de tutoría entre iguales maximiza las oportunidades de aprendizaje significativo, haciendo

accesible la competencia escritora para la totalidad de los educandos, independientemente de sus puntos de partida individuales.

El análisis comparativo de las dimensiones de adecuación, organización de ideas y uso de convenciones del lenguaje ratifica que la metodología cooperativa es una herramienta pedagógica integral, inclusiva y profundamente la transformadora para la adecuación primaria rural, es decir, lejos de atomizar la enseñanza de la lengua en reglas mecánicas y aisladas, la cooperación teje de manera armónica la intención comunicativa, la coherencia estructural y la corrección formal dentro de un mismo proceso socializador y humanizante; por ello, al empoderar a la infancia rural para que cree, organice y perfeccione sus propias narrativas en equipo, se sientan bases sólidas para una alfabetización plena, cargada de sentido crítico, identidad cultural y alto rigor académico.

3.3 Valoración de las Actitudes, la Autoestima y el Fortalecimiento de la Convivencia a través de la Producción Textual

El desarrollo de la competencia de escritura en las aulas primarias del ámbito rural no responde solo a un proceso cognitivo o al dominio instrumental de reglas gramaticales y sintácticas, sino que involucra de manera determinante la dimensión socioafectiva del estudiante. La producción de textos narrativos se convierte en un espacio privilegiado para explorar la subjetividad, donde las emociones, las actitudes hacia el aprendizaje y la percepción de la propia valía desempeñan un papel central, por tanto, al trabajar mediante estrategias cooperativas en escuelas rurales, el acto de escribir se despoja de su carácter habitualmente solitario e intimidante para transformarse en una experiencia colectiva. En este marco, resulta indispensable analizar cómo la creación compartida de historias influye en la disposición actitudinal frente a la tarea escolar, la consolidación de una autoestima académica positiva y la construcción de un clima de convivencia armónico basado en el respeto mutuo y la solidaridad.

En primer lugar, las actitudes hacia la escritura en la infancia rural suelen estar fuertemente condicionadas por las metodologías de enseñanza previamente experimentadas, pues cuando la praxis pedagógica se limita a la copia, el dictado o la corrección punitiva de errores ortográficos, el estudiante suele desarrollar resistencia, ansiedad y desinterés hacia la producción textual. De acuerdo con investigadores como Vigotsky (1979) y Condemarín y Medina (2000), la disposición actitudinal cambia de manera sustancial cuando la escritura se plantea como un acto social con un propósito comunicativo auténtico y significativo; al integrar dinámicas cooperativas los estudiantes perciben la redacción no como una prueba evaluativa individual, sino como un proyecto compartido en el que sus ideas son escuchadas y valoradas por sus pares, lo que despierta el entusiasmo y la curiosidad por narrar vivencias de su entorno comunitario.

La transformación de estas actitudes negativas en predisposiciones favorables se consolida a través del andamiaje afectivo que surge de la interacción grupal, esto es que, dentro del pequeño grupo de trabajo, la responsabilidad compartida reduce la presión emocional que individualmente suele paralizar a los estudiantes ante la página en blanco, autores como Ferreiro y Teberosky (1979) señalan que el clima de colaboración atenúa el temor al desacierto, permitiendo que el error sea asumido de forma natural como una oportunidad de aprendizaje y reconstrucción conjunta del significado. En el contexto rural, donde la diversidad de ritmos de aprendizaje es explícita, esta reconfiguración actitudinal fomenta la perseverancia y la disposición activa para revisar, reescribir y perfeccionar los relatos, promoviendo una postura crítica pero constructiva frente al propio trabajo y al de los compañeros.

Íntimamente ligada al cambio actitudinal se encuentra la autoestima académica, la cual se fortalece de forma progresiva conforme el estudiante experimenta el éxito en la elaboración de sus producciones narrativas, en las zonas rurales, es frecuente que los educandos enfrenten una baja percepción de sus capacidades comunicativas formales, derivada de brecha socioculturales o de la falta de validación de su variedad lingüística local.

Sin embargo, estudios como el de Solé (2001) y Hinojosa-Mamani et al (2023) demuestran que al asumir roles específicos dentro del equipo de escritura —como planificador, redactor, revisor o ilustrador—, cada niño descubre la relevancia de su aporte individual para el logro del objetivo común, generando esta vivencia de utilidad y competencia compartida genera un impacto directo en el autoconcepto del estudiante, reafirmando su seguridad para expresarse por escrito.

Siendo así, ¿cómo se traduce esta valorización individual en la autopercepción como autor? la respuesta, en teoría, radica en la visibilización y celebración comunitaria de los textos producidos, cuando una narrativa grupal es leída ante al aula o compartida con la comunidad escolar, los integrantes del equipo experimentan un sentimiento de logro y orgullo colectivo que reafirma su valía personal (Freire, 2005). En relación, Alvites y Chávez (2021) destacan que el reconocimiento de la voz propia en el papel fortalece el sentimiento de agencia en los niños, demostrándoles que sus vivencias, su imaginería y su cultura local poseen un valor estético e intelectual legítimo, de este modo, la escritura cooperativa contribuye a desmontar prejuicios de autoeficacia negativa, transformando a niños inseguros en narrados conscientes y confiados de sus posibilidades expresivas.

De igual modo, la producción textual cooperativa actúa como un catalizador decisivo para el fortalecimiento de la convivencia escolar en el aula rural, las escuelas rurales, con frecuencia organizadas en aulas multigrado, albergan a estudiantes de diversas edades y niveles de desarrollo, lo que exige dinámicas de interacción basadas en la empatía y la cooperación. De acuerdo con las investigaciones de Medina (2021), la escuela debe ser un espacio de aprendizaje ciudadano donde se ejercite la democracia desde las actividades cotidianas, en este sentido, escribir narrativas en equipo requiere negociar ideas, escuchar posturas disímiles, ceder ante argumentos más sólidos y tomar decisiones consensuadas sobre el rumbo de la historia, ejercitando valores fundamentales para la vida en comunidad (Pérez et al., 2021).

El ejercicio constante de la negociación textual promueve el desarrollo de habilidades socioemocionales clave como la escucha activa, y la asertividad que lleva a la empatía, durante la fase de planificación y textualización, los estudiantes deben ponerse en el lugar de sus compañeros para comprender sus propuestas argumentales y coordinar la secuencia lógica del relato. En este sentido, Johnson y Johnson (2014) y Banegas et al, (2024) argumentan que este diálogo continuo reduce los comportamientos individuales y competitivos, reemplazándolos por actitudes de ayuda mutua y solidaridad; frente a los desacuerdos que naturalmente surgen sobre la caracterización de un personaje o la resolución de un conflicto narrativo, la mediación cooperativa enseña a los niños a resolver discrepancias mediante la palabra y el respeto, sentando bases firmas para una convivencia pacífica.

Asimismo, la integración de la tradición oral y los saberes locales en las narrativas grupales enriquece el tejido social del aula al revalorizar la identidad cultural compartida, de este modo, en la educación primaria rural, los mitos, leyendas y relatos orales relacionados por los abuelos o padres constituyen un acervo valioso que se encuentra en la escritura cooperativa un canal de expresión legítima. Al poner en común estos relatos familiares para tejer una narración colectiva, los estudiantes reconocen y respetan las raíces culturales de sus compañeros, fortaleciendo el sentido de pertenencia y la cohesión del grupo, señalando Farfán y Carazas (2026) que, esta validación del patrimonio oral genera respeto hacia el origen de cada integrante, convirtiendo la diversidad cultural del aula en una riqueza pedagógica y social.

Un aspecto crucial en el fortalecimiento de la convivencia es el papel que cumple la coevaluación o revisión entre pares desde una perspectiva formativa y afectiva, en los esquemas tradicionales, la corrección suele vivirse con recelo o vergüenza; sin embargo, en el aprendizaje cooperativo, la revisión del texto del compañero se realiza bajo el principio del cuidado y la ayuda mutua. Como sostienen Krichesky y Murillo (2018), al enseñar a los estudiantes a brindar retroalimentación constructiva y amable, se erradica la burla o el juicio punitivo ante el error, la corrección compartida

se percibe entonces como un gesto de colaboración destinado a embellecer la obra común, lo que refuerza los lazos de confianza interpersonal y la responsabilidad ética hacia el aprendizaje del otro.

En las aulas multigrado rurales, esta dinámica convivencial adquiere un valor formativo aún más profundo a través de la tutoría entre iguales, los estudiantes de mayor edad o con habilidades escritoras más consolidadas asumen de manera natural un rol guía y soporte hacia los más pequeños, sin que ello signifique una imposición autoritaria, siendo que, este intercambio intergeneracional e intrapares humaniza el proceso educativo, pues enseña al estudiante más avanzado a ser paciente, grosero y explicativo, mientras que brinda al estudiante menor un modelo cercano que le inspira seguridad y motivación para superar sus propios retos de escritura y redacción (Boix y Ortega, 2020).

Por consiguiente, el seguimiento integral de la competencia escritora en la investigación pedagógica no puede limitarse a la medición aislada de indicadores cognitivos, sino que debe incorporar la valoración cualitativa de las actitudes, la autoestima y las relaciones interpersonales. La observación participante, los diarios de campo y las escalas de autoevaluación socioafectiva se erigen como herramientas idóneas para registrar cómo la escritura cooperativa modula el clima de aula, por lo que, una vez se visibiliza el progreso en la autorregulación emocional, el compañerismo y la autoeficacia, los docentes obtienen una mirada holística del impacto transformador de la propuesta didáctica en la formación humana de los estudiantes.

La producción textual cooperativa en la educación primaria rural demuestra ser una estrategia pedagógica de hondo sentido humanista, donde el aprendizaje de la lengua escrita se entrelaza indisolublemente con el desarrollo afectivo y social, es decir, "tejer narrativas" en equipo no solo permite formar escritores competentes en el plano técnico, su propósito es moldear ciudadanos empáticos, seguros de su voz, respetuosos de la diversidad y comprometidos con el bienestar de su comunidad, donde al

priorizarse las actitudes positivas, la autoestima y la convivencia armónica, la escuela rural cumple su promesa de ofrecer una educación integral, inclusiva y con un profundo arraigo en la realidad de la infancia.

3.4 Lineamientos para la Gestión Pedagógica y Fortalecimiento Docente en Regiones de la Selva Central Peruana.

El diseño e implementación de lineamientos orientados a la gestión pedagógica y al fortalecimiento docente en las regiones de la Selva Central del Perú —que comprenden las provincias de Chachamayo y Satipo de Junín, Oxapampa de Pasco, y zonas colindantes de Ucayali— responden a la urgente necesidad de adaptar las políticas educativas a la complejidad territorial, sociocultural y lingüística de la Amazonía. Tradicionalmente, los modelos de gestión escolar han sido construidos desde perspectivas urbanas y centralistas que invisibilizan las dinámicas de las comunidades nativas -como los pueblos Asháninka, Nomatsigenga, Yanesha, Kakinte y Matsingeka-; por ello, resulta indispensable reconfigurar la gestión pedagógica mediante directrices que además de atender las brechas de infraestructura y conectividad, también garanticen la pertinencia curricular, así como la formación continua contextualizada y el reconocimiento de los saberes ancestrales con motores del desarrollo educativo.

1) En primer lugar, un lineamiento medular para la gestión pedagógica en la Selva Central consiste en la institucionalización de la diversificación curricular basada en el diálogo de saberes y la territorialidad, de acuerdo con el Modelo de Servicio Educativo Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación del Perú (MINEDU, 2025) y aportes de investigadores como Tubino (2015), la diversificación en contextos amazónicos no puede reducirse a una simple inserción de temas folclóricos o adaptaciones periféricas, por el contrario, los proyectos educativos institucionales (PEI) y las unidades de aprendizaje de los pueblos originarios, esta integración epistémica permite que competencias como la comprensión y producción de textos se trabajan

articulando la tradición oral, los relatos ancestrales y el manejo sostenible de la biodiversidad local con las exigencias del Currículo Nacional.

2) El segundo lineamiento estratégico se enfoca en la implementación de un modelo de acompañamiento pedagógico situado, intercultural y de aula multigrado, en las escuelas de la Selva Central, la presencia acentuada de instituciones unidocentes y multigrado plantea un reto organizativo que no puede resolverse con el monitoreo administrativo tradicional. Autores como Boix y Ortega (2020), respaldados por Zavala (2019), enfatizan en que el acompañamiento docente en la Amazonía debe sustentarse en la tutoría entre pares y el trabajo colaborativo en redes educativas rurales, esto implica que las Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL) de la Selva Central capaciten a acompañantes pedagógicos bilingües que visiten las aulas, observen las interacciones socioafectivas y brinden retroalimentación formativa orientada a la coplanificación de sesiones de aprendizaje.

3) En tercer lugar, resulta prioritario formular un lineamiento centrado en el fortalecimiento de las competencias lingüísticas y la metodología de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), dado que, la realidad sociolingüística de la Selva Central es profundamente heterogénea coexisten escenarios de fortalecimiento de la lengua originaria como lengua materna (L1) con escenarios de revitalización donde la lengua ancestral opera como lengua de herencia (L2) o de sensibilización (MINEDU, 2025). Ante esta diversidad, como señalan Trapnell (2016) y Valdiviezo (2018), los programas de desarrollo profesional deben dotar a las y los docentes de herramientas metodológicas concretas para la enseñanza simultánea y diferenciada de la lengua originaria y del castellano como segunda lengua, lo que requiere el diseño de estrategias de alfabetización inicial en L1 que eviten la castellanización forzada y garanticen una transición fluida y respetuosa hacia el bilingüismo funcional.

4) Un cuarto lineamiento de vital importancia es la promoción del bienestar docente y la gestión del arraigo profesional en zonas de difícil acceso, pues la alta rotación de maestros en las comunidades de la cuenca amazónica —provocada por dificultades de aislamiento geográfico, falta de servicios básicos y barreras de adaptación cultural— debilita la continuidad de los procesos pedagógicos. Investigaciones en el ámbito peruano como las de Montero (2017) y Ames (2019) evidencian que el fortalecimiento docente no depende únicamente de talleres conceptuales, sino de condiciones laborales dignas, inducción comunitaria obligatoria y apoyo socioemocional continuo. La gestión educativa regional debe garantizar inducciones donde las autoridades y sabios locales —pameneri o sabios comunitarios— acojan a los educadores, capacitándolos en las pautas de convivencia, la etnoecología y el protocolo de respeto territorial de la zona.

5) Por ello, ¿de qué manera se viabiliza la evaluación del desempeño docente bajo este marco intercultural? el quinto lineamiento propone la reestructuración de los procesos de monitoreo y evaluación de la práctica pedagógica desde una perspectiva cualitativa y formativa; en lugar de emplear pautas estandarizadas que penalizan el uso de la lengua originaria o la flexibilidad en los tiempos escolares, se deben aplicar rúbricas adaptadas que valoren la capacidad del docente para dinamizar el aprendizaje cooperativo, promover la participación equitativa de niños y niñas, y utilizar materiales educativos contextualizados en lenguas indígenas (MINEDU, 2025; Trapnell, 2016), transformándose así la evaluación en un espacio de diálogo profesional donde el maestro autoanaliza su práctica y establece compromisos de mejora en función del impacto directo en el aprendizaje de sus estudiantes.

6) El sexto lineamiento aborda la consolidación de alianzas estratégicas entre la escuela, la familia y la comunidad, lo que lleva a la educación en los pueblos amazónicos concebida como un hecho social extenso que no concluye dentro de las paredes del aula, de acuerdo con el programa Formabiap (2020) y los planteamientos de Freire (2005), la gestión pedagógica debe incorporar activamente a los padres de familia

y a las organizaciones indígenas —como ARPI-SC y ONAAMI— en las comisiones de gestión escolar y en la construcción del Proyecto Educativo Local; la participación comunitaria en la producción de materiales educativos -por ejemplo, la recopilación de relatos orales para la redacción de textos nativos- otorga legitimidad social al trabajo docente y garantiza que la escuela funcione como un espacio de resistencia cultural y dinamización comunitaria.

7) Por otro lado, el séptimo lineamiento exige el desarrollo de competencias digitales y la implementación de tecnologías con pertinencia cultura e infraestructura adecuada, si bien la brecha de conectividad en la Selva Central es crítica, el uso de recursos tecnológicos en entornos desconectados —como servidores locales con repositorios digitales de la tradición oral o bibliotecas audiovisuales bilingües— representa una oportunidad valiosa para diversificar la enseñanza (Alvites y Chávez, 2021). De acuerdo con Zárate (2023), la integración de la tecnología en zonas rurales debe estar orientada al fortalecimiento de la producción textual y el registro lingüístico, capacitando a los docentes en el manejo de herramientas multimedia permitan a los niños grabar, editar y difundir sus propias narrativas locales.

8) Asimismo, el octavo lineamiento propone la creación de Círculos de Interaprendizaje Docente (CID) y redes de investigación-acción pedagógica en la Amazonía, esto es porque el fortalecimiento docente no se logra mediante capacitaciones aisladas e impositivas impartidas desde la capital; requiere que los propios maestros rurales se reconozcan como investigadores de su práctica cotidiana. Tal como argumentan Krichesky y Murillo (2018), los CID brindan un espacio sistemático para que las y los educadores de escuelas cercanas se reúnan a analizar evidencias de aprendizaje, discutir las dificultades en la enseñanza de la escritura, coevaluar sus unidades didácticas y diseñar propuestas metodológicas innovadoras adaptadas a la realidad de sus aulas multigrado.

9) En el noveno lineamiento, se destaca la incorporación transversal del enfoque de equidad de género y prevención de la violencia desde una perspectiva intercultural, en las comunidades rurales de la Selva Central, es necesario garantizar que las prácticas pedagógicas y la producción textual comunican y promueven la igualdad de oportunidades entre niñas y niños, erradicando estereotipos que limitan la participación y el liderazgo escolar femenino, de acuerdo con los lineamientos del MINEDU (2025), los docentes deben ser capacitados para detectar, prevenir y actuar oportunamente ante situaciones de vulnerabilidad, convirtiendo a la institución educativa en un entorno seguro, afectivo y protector que fomenta la continuidad educativa de los estudiantes amazónicos.

10) El décimo lineamiento plantea la articulación interinstitucional e intersectorial de las Instancias de Gestión Educativa Descentralizada (DRE, UGEL y Redes Educativas), puesto que, para que la gestión pedagógica sea sostenible en la Selva Central, la Dirección Regional de Educación (DRE) y las UGEL locales deben coordinar acciones con los sectores de Salud, Cultura y Desarrollo e Inclusión Social, asegurando que las intervenciones pedagógicas estén respaldadas por programas de nutrición, salud integral y dotación oportuna de materiales didácticos en lenguas originarias antes del inicio del año escolar (MINEDU, 2025), la descentralización de los recursos y la autonomía administrativa de las redes rurales son condiciones indispensables para viabilizar cualquier reforma en el aula.

11) En el undécimo lineamiento, se prioriza el fomento de la producción y publicación de material educativo autóctono elaborado por los propios docentes y estudiantes, frecuentemente, los textos escolares distribuidos a nivel nacional carecen de referentes iconográficos y semánticos que conecten con la infancia amazónica. Como señalan Farfán y Carazas (2026), la gestión pedagógica debe incentivar la creación de talleres de producción de literatura infantil regional, donde los docentes recopilen, junto con sus alumnos, los relatos, mitos, cantos y saberes botánicos de su comunidad para editarlos en

formato de libros cartoneros o narraciones ilustradas bilingües, esta práctica no solo enriquece los rincones de lectura del aula, sino que legitima el saber pedagógico generado desde la propia Selva Central (Hinojosa-Mamani et al, 2023).

12) Por último, el duodécimo lineamiento reafirma que la gestión pedagógica y el fortalecimiento docente en la Selva Central peruana deben concebirse como un compromiso de justicia social, equidad territorial y afirmación de la diversidad cultural, la transformación de la educación en estas regiones no vendrá dada por fórmulas exógenas o homogeneizadoras, sino por la consolidación de un cuerpo docente valorado, capacitado e identificado con el territorio que habita. Al tejer alianzas entre la pedagogía contemporánea y la sabiduría de los pueblos amazónicos, la escuela rural de la Selva Central se erige como un espacio donde la infancia no solo aprende a leer y escribir con solidez técnica, sino donde aprende a ejercer plenamente su ciudadanía, valorando su historia y proyectando su voz hacia el país y el mundo.

CAPÍTULO IV

IEFECTIVIDAD DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS EN ESCOLARES DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN ZONAS RURALES DEL PERÚ

4.1 Introducción

La producción de textos narrativos constituye uno de los ejes fundamentales en el desarrollo de las competencias comunicativas durante la educación primaria, ya que permite a los estudiantes organizar su pensamiento, plasmar sus vivencias y dar sentido a su realidad sociocultural; sin embargo, en el contexto de las zonas rurales del Perú, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura enfrenta desafíos estructurales y pedagógicos significativos, tales como la brecha en el acceso a recursos educativos, la prevalencia de métodos de enseñanza tradicionales e individuales, y

las particulares dinámicas de las escuelas multigrado. En este escenario, la habilidad para articular relaciones coherentes y cohesionados se ve frecuentemente restringida, lo que evidencia la necesidad urgente de implementar y evaluar metodologías activas e innovadoras que respondan de manera pertinente a las realidades locales.

Es en este marco donde el aprendizaje cooperativo emerge como una alternativa pedagógica con un alto potencial transformador, al promover el trabajo interactivo, la responsabilidad compartida y la mediación entre pares para la construcción conjunta del conocimiento. Al aplicar la interacción colaborativa en la planificación, textualización y revisión de relaciones, se busca no solo fortalecer la fluidez y creatividad narrativa de los niños, sino estimular también sus habilidades socioemocionales y su motivación intrínseca hacia la lectura y la escritura, en consecuencia, la presente investigación se propone analizar la efectividad del aprendizaje cooperativo en la mejora de la producción de textos narrativos en escolares de educación primaria rural en el Perú, aportando información que contribuye a optimizar las prácticas docentes y acortar las brechas de logro de aprendizaje en sectores históricamente vulnerables.

4.2 Aspectos metodológicos

4.2.1 Enfoque de la investigación

La investigación se enmarca en el enfoque cualitativo, el cual, según Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) se caracteriza por recolectar y analizar datos no numéricos con el propósito de comprender los fenómenos en profundidad, interpretando los significados que emergen de los textos, las experiencias o los contextos estudiados, sin pretender medir variables ni contrastar hipótesis mediante procedimientos estadísticos. Este enfoque busca explorar y comprender el sentido que las personas o los grupos atribuyen a un problema, y que se apoya en un proceso flexible de interpretación en el que investigador va construyendo su comprensión a partir de la información disponible; en este caso, el fenómeno de interés:

"la efectividad del aprendizaje cooperativo en la producción de textos narrativos de escolares de primaria en zonas rurales del Perú", se aborda mediante la interpretación de los planteamientos teóricos y empíricos formulados por distintos autores, de modo que el propósito central es comprender por qué y bajo qué condiciones la cooperación favorece la escritura de cuentos.

4.2.2 Tipo y diseño de la investigación

De acuerdo con su finalidad, la investigación es de tipo básico o teórico, categoría que Carrasco (2006) define como aquella que busca ampliar y profundizar el conocimiento científico existente sobre un fenómeno, sin una aplicación práctica inmediata, y que constituye la base sobre la cual luego se desarrollan investigaciones aplicadas. En coherencia con ello, el estudio no propone ni evalúa una intervención en aulas concretas, sino que organiza y analiza el conocimiento disponible sobre el aprendizaje cooperativo y la escritura narrativa para fundamentar su pertinencia en el contexto rural peruano. En cuanto al nivel, es descriptivo e interpretativo, pues, siguiendo a Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), los estudios descriptivos especifican las propiedades y características de un fenómeno, y aquí se caracterizan las condiciones, los mecanismos y los efectos que la literatura atribuye a la cooperación, para luego interpretarlos a la luz del contexto estudiado.

El diseño de la investigación es documental y no experimental, por lo que, Arias (2012) describe la investigación documental como un proceso basado en la búsqueda, recuperación, análisis, crítica e interpretación de datos secundarios, es decir, aquellos obtenidos y registrados por otros investigadores en fuentes impresas, audiovisuales o electrónicas, mientras que Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) explican que los diseños no experimentales observan los fenómenos tal como se presentan, sin manipular deliberadamente las variables.

4.2.3 Población y muestra

En una investigación documental, la población no está formada por personas sino por documentos, razón por la cual Arias (2012), quien define la población como el conjunto de elementos con características comunes que delimita el estudio, permite entenderla aquí como el universo de fuentes académicas disponibles sobre el tema; en este caso, la población documental comprende los libros, artículos científicos, metaanálisis, y documentos curriculares que abordan el aprendizaje cooperativo, la producción de textos narrativos, la oralidad y la educación primaria. De acuerdo con Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), la población es el conjunto de casos que concuerdan con determinadas especificaciones, y que su delimitación debe ser clara, lo que en este estudio se logra al acotar el tema, los niveles educativos, los idiomas y los tipos de documento; por su parte, la muestra se seleccionó mediante un muestreo no probabilístico por criterio o propósito, procedimiento que ambos autores consideran propio de los estudios cualitativos, donde el interés no es la representatividad estadística sino la riqueza y pertinencia de la información.

4.2.4 Técnicas e instrumentos

La técnica empleada fue el análisis documental, que Bowen (2009) define como un procedimiento sistemático para revisar y evaluar documentos, lo que implica examinarlos, leerlos con atención e interpretarlos para extraer significado y construir comprensión sobre el tema de estudio. Esta técnica se complementó con la revisión bibliográfica estructurada, siguiendo la propuesta de Gómez-Luna et al, (2014), quienes plantean la necesidad de organizar y sistematizar la información de los temas científicos para que la revisión sea ordenada y reproducible, y con el fichaje, que Ñaupas et al, (2018) describe como una técnica para registrar y clasificar los datos obtenidos de las fuentes. Asimismo, Hoyos (2000) ofrece un modelo de investigación documental que orienta el recorrido desde la exploración de las fuentes hasta la construcción de una comprensión teórica global, y que sirvió de referencia para ordenar las etapas de búsqueda, lectura y análisis.

Los instrumentos utilizados fueron las fichas bibliográficas, las fichas de resumen y de párrafos, y el registro de búsqueda: las fichas bibliográficas reconocieron los datos de cada fuente en formato APA; las fichas de resumen y de paráfrasis registraron las ideas centrales de cada autor, los conceptos clave y las conclusiones relevantes, respetando la autoría mediante la cita correspondiente; y con el registro de búsqueda se documentó las bases consultadas, los descriptores empleados, como "aprendizaje cooperativo", "producción de textos narrativos", "educación rural", "oralidad" y sus equivalentes en inglés, y los criterios de selección, de acuerdo con Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), un instrumento debe ser coherente con las categorías de estudio, por lo que su diseño se deriva directamente de las dimensiones teóricas del tema.

4.2.5 Análisis de datos

Para el análisis de la información se empleó el análisis de contenido cualitativo, que Krippendorff (2004) describe como una técnica orientada a realizar inferencias replicables y válidas a partir de los textos hacia los contextos en que estos adquieren sentido. El procedimiento siguió las fases propuestas por Bardin (2002), que son el preanálisis, en el que se seleccionaron y organizaron los documentos y se formularon las categorías iniciales; la exploración del material, en la que se codificó la información de las fichas y de la matriz; y el tratamiento de los resultados, en el que se realizaron las inferencias y la interpretación. Las categorías se definieron de manera deductiva a partir de la teoría y se agruparon en tres ejes: el aprendizaje cooperativo, con las subcategorías de interdependencia positiva, responsabilidad individual e interacción entre pares; la producción de textos narrativos, con la planificación, la textualización, la revisión y la estructura del relato; y el contexto rural, con la oralidad, la heterogeneidad del aula y las condiciones curriculares.

Una vez regulada la información, se aplicó la lógica del análisis temático de Braun y Clarke (2006), que consiste en familiarizarse con los datos, generar códigos iniciales, buscar y revisar temas, definirlos y nombrarlos,

y elaborar el informe, que permitió identificar los puntos de convergencia y de divergencia entre los autores. Para fortalecer la validez de las interpretaciones se recurrió a la triangulación de fuentes, que Cisterna (2005) concibe como un proceso de agrupar, comparar e interpretar la información procedente de distintas fuentes para establecer el corpus de resultados, y se cuidó la transparencia del proceso documentando la selección y el análisis, siguiendo las recomendaciones de Snyder (2019), los resultados de este análisis se presentan de manera narrativa en los apartados de hallazgos y discusión, de forma que cada afirmación pueda rastrearse hasta las fuentes que la sustentan.

4.3 Hallazgos

La producción de un texto narrativo constituye una tarea de complejidad cognitiva, dado que el escolar debe inventar una historia, organizarla, hallar las palabras adecuadas y cuidar la corrección ortográfica de manera simultánea, y es en este punto donde el aprendizaje cooperativo evidencia su aporte, pues distribuye dicha carga entre varios integrantes y transforma la escritura en una actividad compartida, Johnson y Johnson (2009) sostienen que los mejores resultados se obtienen cuando existe interdependencia positiva, es decir, cuando cada miembro comprende que su esfuerzo es necesario para alcanzar la meta común, razón por la que, en la misma línea, Slavin (1995) plantea que el trabajo grupal es eficaz cuando los estudiantes dependen unos de otros y no se limitan a compartir un mismo espacio, desde esta perspectiva, un primer hallazgo que se desprende de la literatura es que la cooperación adecuadamente organizada favorece el rendimiento académico, beneficio que se extiende a la producción de textos.

No obstante, dicha mejora no se produce por el simple hecho de conformar grupos, razón por la cual las investigaciones insisten en las condiciones que la hacen posible, entre las que sobresalen las metas compartidas y la responsabilidad individual, ya que, según advierte Slavin (2014), en ausencia de ellas algunos estudiantes delegan el trabajo en sus compañeros

y el grupo pierde su efecto formativo; Kagan (1994) ofrece una alternativa operativa mediante estructuras cooperativas sencillas, como el intercambio de ideas por turnos, el trabajo previo en parejas o la rotación de quien escribe, las cuales garantizan una participación equilibrada de todos los miembros. Aplicado a la escritura de narraciones esto implica asignar a cada estudiante un rol definido dentro del equipo, como el responsable de la trama, el encargado de los personajes o el revisor del texto, de modo que el cuento final constituya una producción realmente colectiva.

La explicación teórica de por qué estas estructuras resultan eficaces se encuentra en el enfoque sociocultural, según el cual el aprendizaje se origina en la interacción con otros y sólo posteriormente se interioriza, tal como formuló Vygotsky (1978) al describir la zona de desarrollo próximo, entendida como la distancia entre lo que un niño logra por sí solo y lo que alcanza con el apoyo de un compañero más competente. En un equipo de escritura, este apoyo se produce de manera natural, puesto que, el estudiante con mayor dominio de la redacción orienta a quien presenta más dificultades, y este último progresa con una seguridad difícil de lograr en situaciones de trabajo individual, idea que refuerza Bruner (1986) al señalar que narrar es una forma esencial de otorgar sentido a la experiencia humana, lo que explica por qué el cuento resulta un género especialmente propicio para la construcción conjunta de significados.

Esta capacidad de narrar, sin embargo, no se inicia en la escuela, lo que es un aspecto de especial relevancia en el caso de los escolares rurales del Perú, quienes crecen en entornos donde los mitos, las leyendas y las anécdotas familiares se transmiten de generación en generación por vía oral; en respuesta, Ong (1982) demostró que las culturas con fuerte tradición oral desarrollan formas de narración muy ricas, sustentadas en la memoria, el ritmo y la repetición, y dicha riqueza se convierte en un recurso valioso cuando el aula permite que los estudiantes conversen y relaten sus historias antes de plasmarlas por escrito. En el trabajo cooperativo, esta conversación previa cumple la función de ensayo del texto, pues los integrantes comparten lo que conocen, se corrigen mutuamente y

deciden qué parte de la historia merece quedar registrada, de modo que la oralidad deja de ser un obstáculo y se convierte en el punto de partida de la producción escrita.

Una vez organizada la historia, el siguiente desafío consiste en trasladarla al papel con una estructura reconocible, y en este punto los hallazgos coinciden en que la interacción entre pares contribuye a que los educandos comprendan cómo se organiza una relación, Stein y Glenn (1979) describieron que las narraciones bien formadas incluyen un escenario, personajes, un problema, una serie de acciones y una resolución, componentes que los niños dominan progresivamente con la experiencia, y en un equipo cooperativo dichos elementos se discuten en voz alta durante la construcción del cuento. Cuando un integrante omite la presentación del lugar de los hechos o deja el conflicto sin resolver, otro lo advierte y propone completarlo, de manera que los estudiantes se apropian de la estructura narrativa mediante la negociación entre iguales, lo cual resulta particularmente valioso en escuelas rurales donde los modelos de textos escritos en el hogar suelen ser escasos.

Esta discusión sobre la estructura del relato se articula con una concepción más amplia de la escritura como proceso, dado que escribir no consiste en redactar de corrido, sino en planificar, textualizar y revisar de forma recurrente, como evidenciaron Flower y Hayes (1982) en su modelo cognitivo. Dicho esto, Cassany (1999) retoma la idea y la traslada al aula al afirmar que enseñar a escribir supone enseñar a pensar el texto antes, durante y después de su redacción, y en los equipos cooperativos estas etapas se hacen visibles porque los estudiantes deben conversar acerca de ellas, primero acordando qué contarán, luego elaborando un borrador y finalmente leyéndolo en conjunto para mejorarlo, de este modo, lo que habitualmente ocurre en la mente de un único escritor se convierte en un diálogo observable, lo que permite al docente intervenir oportunamente y a los propios estudiantes aprender de las decisiones de sus compañeros.

Como consecuencia de este trabajo compartido sobre el proceso, las investigaciones reportan mejoras en la calidad de los textos producidos, tal como muestran Graham y Perin (2007) en su metaanálisis sobre la enseñanza de la escritura, donde las actividades en las que los estudiantes planifican, redactan y revisan de manera colaborativa figuran entre las que generan los resultados más favorables. Si bien dicho estudio se centró en estudiantes de grados superiores al nivel primario, sus conclusiones resultan pertinentes para los niños más pequeños, pues confirman que compartir el proceso reduce la sobrecarga cognitiva de resolver todas las exigencias a la vez. En los cuentos de los escolares rurales, esto se traduce en textos con un inicio, un desarrollo y un desenlace más claros, ya que los compañeros se formulan de manera constante preguntas sobre lo que sucedió después y las razones de la conducta de los personajes, lo cual ordena la secuencia de los hechos casi sin que los niños lo perciban.

Con todo, no cualquier conversación entre estudiantes mejora el texto, y es aquí donde adquiere importancia la calidad del diálogo dentro del grupo, aspecto que Rojas y Mercer (2003) estudiaron al demostrar que los niños aprenden más cuando el docente les enseña a conversar de manera productiva, esto es, a solicitar razones, a explicar sus ideas y a construir sobre lo que expresa el otro. Este andamiaje resulta fundamental porque, en su ausencia, las discusiones pueden reducirse a intercambios de opiniones sin consecuencias para el escrito, mientras que, con él, los niños aprenden a revisar los textos con argumentos, por ejemplo, explicando por qué un resultado final poco convincente o cómo podría darse mayor vida a un personaje. En las escuelas rurales, donde el docente suele atender a numerosos grupos de manera simultánea, enseñar estas rutinas de conversación al inicio del año escolar permite que posteriormente los equipos trabajen con mayor autonomía.

El trabajo de diálogo y revisión produce además efectos que trascienden el texto, puesto que influye en la manera en que los niños se relacionan con la escritura, y los estudios coinciden en que los entornos cooperativos mejoran las relaciones entre compañeros e incrementan la disposición a

participar (Johnson y Johnson, 1999). Kyndt et al (2013), en su revisión sobre el aprendizaje cooperativo cara a cara, encontraron efectos positivos no solo en el rendimiento, sino también en las actitudes y percepciones de los estudiantes, lo que sugiere que la cooperación vuelve la tarea más atractiva; para numerosos estudiantes rurales que suelen manifestar timidez o temor a equivocarse frente al grupo completo, el equipo pequeño ofrece un espacio más seguro para expresarse, de modo que, la escritura deja de ser una obligación solitaria y se convierte en una actividad compartida en la que los niños disfrutan de inventar historias y leerlas a los demás.

Esta mayor seguridad se vincula directamente con otro hallazgo, lo relativo a la participación de quienes suelen quedar al margen de las actividades del aula, cosa que Gillies (2016), al revisar la investigación disponible, destacó que cuando el docente enseña de manera explícita habilidades sociales como: escuchar, esperar el turno y justificar las opiniones, la calidad de la interacción mejora y todos los integrantes logran aportar. En el medio rural esto adquiere particular sentido, porque en el aula conviven niños con diferentes niveles de dominio del castellano y de la lectoescritura, siendo algunos hablantes de lenguas originarias, de manera que, los roles rotativos permiten que quieren presentan más dificultades asuman responsabilidades y vean reconocido su aporte, llevándolos a generar confianza en ellos mismos, logrando dejar así la participación de concentrarse en unos pocos estudiantes y se distribuya, enriqueciendo los cuentos con voces y experiencias más diversas.

Lo anterior adquiere un sentido práctico concreto al considerar la organización de las escuelas rurales peruanas, donde son frecuentes las aulas multigrado y los docentes que atienden a varios grados a la vez, y en ese escenario el aprendizaje cooperativo se constituye en una alternativa viable, ya que los niños pueden apoyarse mutuamente mientras el maestro orienta a otros grupos. El Ministerio de Educación del Perú (2016), en el Currículo Nacional de la Educación Básica, establece que los estudiantes deben desarrollar la competencia de escribir diversos tipos de textos en su lengua materna y reconoce el trabajo colaborativo como parte de

su formación, de modo que, la estrategia no solo es compatible con las exigencias curriculares, sino que además las respalda, así, cuando agrupan niños de distintas edades, los mayores consolidan lo aprendido al explicar a los menores y estos reciben modelos cercanos de escritura, con lo cual la diversidad del aula, usualmente percibida como una dificultad, se transforma en un recurso pedagógico.

Sin embargo, la estrategia no se encuentra exenta de obstáculos, y la propia literatura reconoce que los conflictos entre compañeros, el predominio de algunos estudiantes y la carencia de habilidades sociales pueden debilitar los resultados si el docente no interviene, a lo cual se suman limitaciones propias del contexto rural como la escasez de libros, la reducida formación docente en didáctica de la escritura y el ausentismo estacional asociado a las labores agrícolas y pastoriles. Aun así, los estudios de Slavin (2014) y Graham y Perin (2007) explican por qué la interacción y la revisión compartida fortalecen el proceso de escritura. En conjunto, los hallazgos permiten afirmar que, incluso con recursos materiales limitados, una didáctica centrada en la cooperación puede convertir la escritura de cuentos en una experiencia significativa y cercana a la cultura de los estudiantes rurales.

4.4 Discusión

Los hallazgos teóricos revisados permiten sostener que el aprendizaje cooperativo constituye una estrategia relevante para mejorar la producción de textos narrativos en escolares de primaria de zonas rurales del Perú, siempre que se aplique con una estructura clara y con la orientación constante del docente, y no como una simple reunión de niños en grupos. Esta conclusión se apoya en la convergencia de autores que, desde enfoques distintos, llegan a ideas semejantes: Johnson y Johnson (2009) destacan la interdependencia positiva entre los integrantes, Slavin (2014) subraya las metas compartidas y la responsabilidad individual, y Kyndt et al (2013), en su revisión sobre el aprendizaje cooperativo cara a cara, reportan efectos favorables en el rendimiento y en las percepciones de los estudiantes.

Una primera cuestión a discutir es qué tipo de cooperación resulta más eficaz, pues los autores no ponen el énfasis en el mismo lugar, Johnson y Johnson (2009) explican la eficacia desde la teoría de la interdependencia social, según la cual los niños se esfuerzan más cuando perciben que su éxito depende del éxito de los demás, mientras que Slavin (2014) insiste en que, sin responsabilidad individual, algunos estudiantes dejan que otros hagan el trabajo y el grupo pierde su valor formativo. Ambas posturas no se contradicen, sino que se complementan, porque la primera aporta la razón por la cual el equipo se compromete y la segunda ofrece el mecanismo que impide que ese compromiso se diluya, de este modo, aplicado a la escritura de cuentos, esto significa que no basta con pedir un texto colectivo, sino que cada niño debe tener un papel reconocible, como proponer la trama, cuidar a los personajes o revisar el texto, y que el producto final debe poder atribuirse al aporte de todos.

El análisis sobre la organización del trabajo conduce al papel del docente, porque los autores coinciden en que el maestro no es un espectador del equipo, es por esto que, Kagan (1994) propone estructuras cooperativas sencillas, como compartir ideas en pareja o rotar quien escribe, ordenando la participación y evitando que hablen siempre los mismos, a esto añade Gillies (2016) añade que, cuando el docente enseña de manera explícita habilidades sociales como escuchar, esperar el turno o justifica las opiniones, la calidad de la interacción mejora y todos pueden aportar. Estas orientaciones resultan especialmente relevantes para las escuelas rurales, donde el docente suele atender a varios grupos a la vez y no puede supervisar de cerca cada conversación, razón por la cual conviene enseñar las rutinas de trabajo al inicio del año escolar y apoyarse en estructuras simples que los niños puedan seguir con autonomía, sin depender de materias costosos ni de tecnología.

Desde el enfoque teórico, la explicación más sólida de por qué la cooperación ayuda a escribir proviene del enfoque sociocultural, y es útil contrastar con los modelos cognitivos de la escritura, Vyhotsky (1978) sostiene que el aprendizaje se origina en la interacción y que el niño logra más con el

apoyo de un compañero más competente que por sí solo, mientras que Flower y Hayes (1985) describen la escritura como un proceso mental en el que quien escribe planifica, redacta y revisa de manera recurrente. A primera vista, el segundo modelo parece centrado en la mente individual y el primero en la interacción social, pero ambos pueden integrarse: los equipos cooperativos externalizan en la conversación lo que un escritor experto hace en silencio, de modo que los niños ven y practican, con ayuda de sus compañeros, las operaciones que luego realizarán solos, es decir, esta integración permite entender la cooperación como un camino para desarrollar el esfuerzo individual, y no como un sustituto del mismo.

La naturaleza del texto narrativo refuerza esa interpretación, porque narrar es una actividad que se aprende en la interacción con otros, de ahí que Bruner (1986) plantea que la narración es una formación básica de dar sentido a la experiencia humana, y Stein y Glenn (1979) describen los componentes de un relato bien formado, a saber, el escenario, los personajes, el problema, las acciones y la resolución, que los niños dominan progresivamente con la experiencia. Al examinar estos elementos, los autores permiten deducir que el trabajo en equipo ofrece una ventaja particular para el cuento, ya que cuando un integrante olvida presentar el lugar de los hechos o deja el conflicto sin resolver, otro lo advierte y propone completarlo, con lo cual la estructura narrativa deja de ser una regla abstracta enseñada por el docente y se convierte en una necesidad práctica del grupo para que la historia tenga sentido.

El contexto rural peruano añade un elemento que la literatura general no siempre considera, y es el valor de la oralidad, Ong (1982) mostró que las culturas con fuerte tradición oral desarrollan formas de narrar muy ricas, basadas en la memoria, el ritmo y la repetición, y esto es coherente con el hecho de que muchos niños rurales crecen escuchando mitos, leyendas y anécdotas familiares. Desde esta perspectiva, la conversación previa a la escritura que promueve el aprendizaje cooperativo cumple una doble función: ensaya el texto y reconoce un saber que los niños ya poseen. Esta lectura invita a discutir críticamente la idea de que el niño rural parte de

una desventaja, porque lo que parece una dificultad para escribir puede interpretarse también como una fortaleza oral que la escuela puede aprovechar, siempre que permita que los estudiantes cuenten sus historias antes de pasarlas al papel y valore sus relatos como punto de partida legítimo.

Al discutir el proceso de escritura, resulta especialmente importante la etapa de revisión, que suele ser la más descuidada en el aula, retomando el enfoque procesual, Cassany (1999) insiste en que enseñar a escribir supone enseñar a pensar el texto antes, durante y después de redactarlo, y en los equipos cooperativos esta idea cobra forma concreta, porque los niños deben leer sus borradores a otros, recibir sugerencias y decidir qué cambiar. Una razón por la cual la revisión entre pares puede ser eficaz es que resulta más fácil detectar lo que falta o no se entiende en el texto de un compañero que en el propio, lo cual explica que los escolares aprendan a aceptar sugerencias sin sentirse críticos; desde esta óptica, el aprendizaje cooperativo podría tener su mayor aporte en la revisión, aunque literatura no la demuestra de manera directa.

Respecto a la calidad de los textos, Graham y Perin (2007) encontraron en su metaanálisis que las actividades en las que los estudiantes planifican, redactan y revisan en colaboración figuran entre las que producen mejores resultados en la escritura, y este hallazgo constituye uno de los apoyos más fuertes para la tesis de que la cooperación mejora lo que los niños escriben. No obstante, dicho se centró en estudiantes de grados superiores a la primaria, por lo que su aplicación a niños más pequeños debe hacerse con prudencia; por lo tanto, es razonable suponer que los mecanismos descritos, como la reducción de la sobrecarga cognitiva y el apoyo mutuo, operan también en primaria, pero la magnitud del efecto podría variar según la edad, el nivel de escritura y la experiencia previa con el trabajo en grupo, obligando esta limitación a distinguir entre lo que la literatura permite afirmar con seguridad y lo que se infiere por analogía.

Otro punto merecedor de análisis, es la calidad del diálogo dentro del grupo, ya que no toda conversación entre niños favorece el aprendizaje, puesto que, el aprendizaje mejora cuando el docente enseña a los niños a dialogar de manera productiva, es decir, a pedir razones, explicar sus ideas y retomar lo que dice el compañero, de modo que la colaboración se construye y no surge de manera espontánea (Rojas y Mercer, 2003). Esta idea matiza cualquier visión ingenua del trabajo en equipo y coincide con lo señalado por Gillies (2016) sobre la enseñanza explícita de habilidades sociales; para la escritura narrativa esto implica que el docente debe modelar preguntas que ayuden a mejorar los cuentos, como: ¿qué quiere el personaje? ¿por qué actúa así o cómo termina la historia? De manera que los equipos no se limiten a repartir tareas, siendo lo focal el que piensen juntos sobre el texto.

Los efectos del aprendizaje cooperativo trascienden el texto y alcanza la motivación y la actitud hacia la escritura, aspecto que la literatura reporta de manera consistente, en este caso, Johnson y Johnson (1999) vinculan los entornos cooperativos con mejores relaciones entre compañeros y mayor disposición a participar, mientras que Kyndt et al. (2013) encontraron efectos positivos en las actitudes y percepciones de los estudiantes además del rendimiento. En escuelas rurales, donde algunos niños pueden dudar de su capacidad para escribir o temer equivocarse frente a todo el grupo, el equipo pequeño ofrece un espacio más seguro para expresarse, y escribir deja de ser una tarea solitaria y obligatoria para convertirse en una actividad compartida, este beneficio afectivo no es un añadido menor, porque la motivación sostiene el esfuerzo que exige redactar, revisar y reescribir, y porque una actitud positiva hacia la escritura puede mantenerse más allá de una actividad aislada.

En el plano curricular y contextual, los hallazgos resultan coherentes con las orientaciones del Ministerio de Educación del Perú (MINEDU, 2016), cuyo Currículo Nacional plantea que los estudiantes desarrollen la competencia de escribir diversos tipos de textos en su lengua materna y reconoce el trabajo colaborativo como parte de su formación, de modo que

la estrategia no solo es compatible con las exigencias oficiales son que las respalda. Asimismo, en las aulas multigrado, donde conviven estudiantes de distintas edades y niveles, el aprendizaje entre pares permite que los mayores consoliden lo aprendido al explicarlo y que nos menores cuenten con modelos cercanos, aunque esta ventaja debe analizarse junto con las dificultades que pueden sumarse en el medio rural, como la reducida formación docente en la didáctica de la escritura o la inasistencia estacional ligada a labores agrícolas, factores que podrían afectar la continuidad de los equipos y que exigen adaptar la estrategia a cada realidad.

En síntesis, tal análisis permite afirmar que el aprendizaje cooperativo es una estrategia teóricamente sólida y coherente con la realidad de las escuelas rurales peruanas, y que su efectividad parece depender de condiciones que se repiten en la literatura: una estructura que garantice interdependencia y responsabilidad individual, un docente que enseñe a dialogar y a revisar, una escritura entendida como proceso y un punto de partida en los saberes y relatos de los niños. Esta convergencia resulta especialmente valiosa en el medio rural, donde los recursos son limitados y las aulas son heterogéneas, porque la cooperación aprovecha un recurso siempre disponible, los propios compañeros, y convierte la diversidad de niveles en una oportunidad de aprendizaje.

4.5 Conclusiones finales

- El aprendizaje cooperativo demuestra ser una metodología de alto impacto para perfeccionar la producción de textos narrativos, ya que permite a los estudiantes transitar acompañados por las etapas claves del proceso de escritura: planificación, borrador, revisión y edición. Al trabajar en equipo, los escolares intercambian ideas, amplían su vocabulario y detectan vacíos o inconsistencias en la estructura narrativa (inicio, nudo y desenlace), esto se traduce en relatos con mayor coherencia global, mejor cohesión sintáctica y un sentido de la causalidad mucho más elaborado en comparación con los trabajos individuales.

- La adopción de la cooperación entre pares quiebra el paradigma de la enseñanza tradicional, centrada en la transmisión unidireccional del docente y la ejercitación repetitiva o memorística, así, al implementar esta estrategia, la dinámica del aula rural se transforma en un espacio social interactivo donde el conocimiento se construye de forma colectiva; el docente deja de ser el único emisor del saber y asume un rol facilitador de procesos, mientras que los niños adquieren un papel activo, protagónico y comprometido en su propio aprendizaje.

- La elaboración conjunta de narraciones trasciende de lo meramente académico e incide directamente en el crecimiento personal de los niños, a través de la discusión para acordar la trama, los personajes o el desenlace de una historia, los estudiantes ejercitan la empatía, la escucha activa, la tolerancia hacia opiniones divergentes y la resolución pacífica de conflictos. Asimismo, el reparto equitativo de roles fortalece la responsabilidad compartida y la autoestima, en particular de aquellos estudiantes que suelen mostrar mayos timidez en las dinámicas individuales.

- En el contexto rural peruano, donde predomina la presencia de escuelas de docente único o de aulas multigrado, el aprendizaje cooperativo se consolida como un recurso pedagógico idóneo, permite estructurar grupos de trabajo heterogéneos donde la diversidad de edades, grados académicos y ritmos de desarrollo se convierte en un activo y no en una limitación. Los estudiantes más avanzados actúan como mediadores naturales para sus compañeros, lo que facilita una atención diversificada y un aprendizaje sostenido sin demandar una supervisión constante e individualizada del maestro.

- Escribir en grupo disminuye la ansiedad frente a la página en blanco y convierte el acto de redactar en una actividad lúdica y socialmente gratificante; adicionalmente, al contextualizar las consignas de escritura en el entorno rural, los niños encuentran en el trabajo cooperativo la oportunidad perfecta para rescatar relatos, leyendas y costumbres transmitidas por sus familias, de este modo, la producción narrativa

además de mejorar la técnica escritora, también fortalece la identidad cultural, la memoria comunitaria y el orgullo por sus propias raíces.

REFLEXIONES FINALES

Las estrategias cooperativas ofrecen al docente de primaria rural un camino claro y de bajo costo para mejorar la escritura de cuentos, porque convierte el aula en un espacio donde los niños aprenden unos de otros, entre las más útiles destacan la escritura en parejas, la asignación de roles dentro del equipo —quien propone la historia, quien cuida los personajes, quien revisa la ortografía—, la conversación previa para planificar el cuento y la revisión de borradores entre compañeros, donde cada una apoya una etapa del proceso: al planificar, los niños organizan el inicio, el nudo y el desenlace; al redactar, se ayuda a encontrar las palabras adecuadas; y al revisar, detectan lo que falta o no se entiende. Para aprovecharlas mejor, conviene partir de los relatos que los niños ya conocen por tradición oral, pues contarlos primero en voz alta facilita luego escribirlos, de esta forma, la escritura se vuelve una tarea más cercana, con propósito y con modelos que los estudiantes reconocen como propios.

Para que estas estrategias funcionen, el docente cumple un papel decisivo en su organización y acompañamiento, debe enseñar a los niños cómo trabajar en equipo, es decir, a escuchar, esperar el turno, dar razones y aceptar sugerencias, y debe cuidar que cada integrante tenga una responsabilidad concreta para que nadie deje el trabajo a los demás, también es recomendable usar criterios sencillos para evaluar los cuentos, como la claridad de la historia, el orden de las ideas y el uso de la ortografía, y devolver comentarios breves que indiquen qué mejorar. En las aulas multigrado, agrupar niños de distintos niveles permite que los mayores refuercen lo aprendido al explicar y que los menores cuenten con ayuda cercana, aunque el maestro debe acompañar los equipos y ajustar las actividades a los recursos disponibles, por lo que, orientado así, el aprendizaje cooperativo puede aplicarse de manera sostenida y contribuir

a que los escolares rurales desarrollen su competencia escritora con mayor seguridad y autonomía.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adam, J.-M. (1992). *Les textes: Types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Nathan.

Alvites, E. & Chávez, L. (2021). Prácticas lectoras y comprensión de textos en estudiantes rurales. *Revista Electrónica Educare, 25*(2), 1-20. https://doi.org/10.15359/ree.25-2.1

Ames, P. (2019). *Educación y equidad en la Amazonía Peruana: Desafíos de la Escolaridad en Contextos Rurales e Indígenas*. Instituto de Estudios Peruanos (IEP).

Applebee, A. N. (1978). *The child's concept of story: Ages two to seventeen*. University of Chicago Press.

Arias, F. (2012). *El Proyecto de Investigación: Introducción a la Metodología Científica* (6.ª ed.). Episteme.

Aronson, E., Blaney, N., Stephan, C., Sikes, J., & Snapp, M. (1978). *The jigsaw classroom*. Sage.

Banegas, G. Zhingre, F. Adrián, A. & Lomas, L. (2024). El Aprendizaje Colaborativo en el Fomento de la Convivencia Escolar: Una Visión que Trasciende el Aula. *Revista Social Fronteriza, 4*(4), e44391. https://doi.org/10.5281/zenodo.10844391

Bardin, L. (2002). *Análisis de Contenido*. Akal.

Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Lawrence Erlbaum.

Berninger, V. W., & Swanson, H. L. (1994). *Modifying Hayes and Flower's model of skilled writing to explain beginning and developing writing*. En E. C. Butterfield (Ed.), Children's writing: Toward a process theory of the development of skilled writing (pp. 57–81). JAI Press.

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 5*(1), 7–74. https://doi.org/10.1080/0969595980050102

Boix Tomàs, R. (Coord.). (2004). *Estrategias y recursos didácticos en la escuela rural*. Graó.

Boix, S. & Ortega, N. (2020). Beneficios del Aprendizaje Cooperativo en las Áreas Troncales de Primaria: Una Revisión de la Literatura Científica. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete, 35*(1), 1-13.

Bowen, G. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal, 9*(2), 27–40. https://doi.org/10.3316/QRJ0902027

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Bruner, J. (1986). *Mentes Reales, Mundos Posibles*. Harvard University Press.

Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles: Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Gedisa. (Obra original publicada en 1986)

Bruner, J. (1991). *Actos de significado: Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza.

Camps, A. (Ed.). (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Graó.

Carretero, M. (2009). *Constructivismo y educación*. Paidós.

Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Paidós.

Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Graó.

Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., & Zabala, A. (1993). *El constructivismo en el aula*. Graó.

Condemarín, M., & Medina, A. (2000). *Evaluación de los aprendizajes: Un medio para mejorar las competencias lingüísticas y comunicativas*. Ministerio de Educación de Chile.

Deutsch, M. (1949). A theory of co-operation and competition. *Human Relations, 2*(2), 129–152. https://doi.org/10.1177/001872674900200204

Doise, W., & Mugny, G. (1984). *The social development of the intellect*. Pergamon Press.

Dolz, J., Gagnon, R., Mosquera, S., & Sánchez, V. (2013). P*roducción escrita y dificultades de aprendizaje*. Graó.

Dyson, A. H. (1989). *Multiple worlds of child writers: Friends learning to write*. Teachers College Press.

Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI.

Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication, 32*(4), 365–387. https://doi.org/10.2307/356600

Gillies, R. M. (2016). Cooperative learning: Review of research and practice. *Australian Journal of Teacher Education, 41*(3), 39–54. https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n3.3

Graham, S., McKeown, D., Kiuhara, S., & Harris, K. R. (2012). A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades. *Journal of Educational Psychology, 104*(4), 879–896. https://doi.org/10.1037/a0029185

Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Longman.

Harris, K. R., & Graham, S. (1996). *Making the writing process work: Strategies for composition and self-regulation* (2.ª ed.). Brookline Books.

Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. En C. M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications (pp. 1–27)*. Lawrence Erlbaum.

Hayes, J. R. (2012). Modeling and remodeling writing. *Written Communication, 29*(3), 369–388. https://doi.org/10.1177/0741088312451260

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Aprender juntos y solos: Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Aique.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher, 38*(5), 365–379. https://doi.org/10.3102/0013189X09339057

Kagan, S. (1994). *Cooperative learning*. Kagan Cooperative Learning.

Kellogg, R. T. (1996). *A model of working memory in writing*. En C. M. Levy & S. Ransdell (Eds.), The science of writing: Theories, methods,

individual differences, and applications (pp. 57–71). Lawrence Erlbaum.

Kyndt, E., Raes, E., Lismont, B., Timmers, F., Cascallar, E., & Dochy, F. (2013). A meta-analysis of the effects of face-to-face cooperative learning. Do recent studies falsify or verify earlier findings? *Educational Research Review, 10,* 133–149. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.02.002

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: Lo real, lo posible y lo necesario.* Fondo de Cultura Económica.

Lewin, K. (1948). *Resolving social conflicts: Selected papers on group dynamics.* Harper & Brothers.

Little, A. W. (Ed.). (2006). Education for all and multigrade teaching: Challenges and opportunities. Springer.

Mandler, J. M., & Johnson, N. S. (1977). Remembrance of things parsed: Story structure and recall. *Cognitive Psychology, 9*(1), 111–151. https://doi.org/10.1016/0010-0285(77)90006-8

Mercer, N., & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking: A sociocultural approach.* Routledge.

Ministerio de Educación del Perú. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica.* MINEDU.

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas.* MEN.

Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2007). *Currículo Nacional Bolivariano: Diseño curricular del Sistema Educativo Bolivariano.*

Piaget, J. (1985). *The equilibration of cognitive structures: The central problem of intellectual development.* University of Chicago Press.

Pujolàs, P. (2008). *9 ideas clave: El aprendizaje cooperativo.* Graó.

Rijlaarsdam, G., Braaksma, M., Couzijn, M., Janssen, T., Raedts, M., van Steendam, E., Toorenaar, A., & van den Bergh, H. (2008). Observation of peers in learning to write: Practice and research. *Journal of Writing Research, 1*(1), 53–83.

Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento: El desarrollo cognitivo en el contexto social.* Paidós. (Obra original publicada en 1990)

Rojas-Drummond, S., & Mercer, N. (2003). Scaffolding the development of effective collaboration and learning. *International Journal of Educational Research, 39*(1–2), 99–111. https://doi.org/10.1016/S0883-0355(03)00075-2

Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science, 18*(2), 119–144. https://doi.org/10.1007/BF00117714

Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje, 15*(58), 43–64.

Serrano, J. M., & Pons, R. M. (2011). El constructivismo hoy: Enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 13*(1), 1–27.

Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning: Theory, research, and practice* (2.ª ed.). Allyn & Bacon.

Stein, N. L., & Glenn, C. G. (1979). *An analysis of story comprehension in elementary school children.* En R. O. Freedle (Ed.), New directions in discourse processing (Vol. 2, pp. 53–120). Ablex.

Tolchinsky, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito: Procesos evolutivos e implicaciones didácticas.* Anthropos.

Topping, K. J. (2005). Trends in peer learning. *Educational Psychology, 25*(6), 631–645. https://doi.org/10.1080/01443410500345172

van Dijk, T. A. (1983). *La ciencia del texto: Un enfoque interdisciplinario.* Paidós.

Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Crítica.* (Obra original publicada en 1978)

Webb, N. M. (1989). Peer interaction and learning in small groups. *International Journal of Educational Research, 13*(1), 21–39. https://doi.org/10.1016/0883-0355(89)90013-X

Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 17*(2), 89–100. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x

Yarrow, F., & Topping, K. J. (2001). Collaborative writing: The effects of metacognitive prompting and structured peer interaction. *British Journal of Educational Psychology, 71*(2), 261–282. https://doi.org/10.1348/000709901158514

Zimmerman, B. J., & Risemberg, R. (1997). Becoming a self-regulated writer: A social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology, 22*(1), 73–101. https://doi.org/10.1006/ceps.1997.0919



EDITORIAL
NAVEGANTE