

Universidad Católica Redemptoris Mater
Facultad de Humanidades




Informe de Práctica Pedagógica basada en Investigación Acción

Educación y Sociedad
Asesoría y evaluación educativa

Estrategias de trabajo colaborativo en el aprendizaje del idioma español como lengua extranjera en el cuarto grado del Colegio Americano Nicaragüense – I semestre año académico 2025-2026

AUTOR

Jiménez-Largaespada, Fátima Yahoska

 <https://orcid.org/0009-0001-9102-9137>

Managua, Nicaragua
20 de febrero de 2026

Universidad Católica Redemptoris Mater
Facultad de Humanidades




Informe de Práctica Pedagógica basada en Investigación Acción

Educación y Sociedad
Asesoría y evaluación educativa

Estrategias de trabajo colaborativo en el aprendizaje del idioma español como lengua extranjera en el cuarto grado del Colegio Americano Nicaragüense – I semestre año académico 2025-2026

AUTOR

Jiménez-Largaespada, Fátima Yahoska

 <https://orcid.org/0009-0001-9102-9137>


TUTOR CIENTÍFICO Y METODOLÓGICO

Bonilla-Jarquín, Alex Martín

Máster en Administración y Gestión de la Educación,

Máster en Gerencia Social,

Investigador y Especialista en Educación

 <https://orcid.org/0000-0002-7276-9615>

Managua, Nicaragua
20 de febrero de 2026

Resumen

El aprendizaje del español como lengua extranjera plantea desafíos significativos para estudiantes que ingresan a entornos educativos donde el idioma no es su lengua materna. En el cuarto grado del Colegio Americano Nicaragüense, se identificó la necesidad de fortalecer la comprensión y producción lingüística de un grupo de estudiantes extranjeros mediante estrategias que incrementaran su participación y motivación. Este estudio, desarrollado bajo el enfoque de investigación acción, implementó diversas prácticas pedagógicas colaborativas y recursos multisensoriales con el propósito de mejorar el uso del español en contextos orales y escritos.

La intervención incorporó apoyos visuales, actividades lúdicas, modelado docente, el uso del cuadro de construcción de oraciones, las frases iniciadoras y el párrafo colaborativo. Estas estrategias facilitaron la organización de ideas, la elaboración de oraciones más claras y la construcción de mensajes coherentes. Asimismo, las dinámicas colaborativas promovieron la interacción entre pares y reforzaron la confianza comunicativa del estudiantado. La evaluación continua permitió evidenciar avances en la adquisición de vocabulario, en la fluidez oral y en la habilidad para redactar enunciados sencillos.

Los resultados confirman que un enfoque pedagógico colaborativo y estructurado contribuye de manera significativa al desarrollo lingüístico de estudiantes extranjeros en proceso de aprendizaje del español como lengua extranjera.

Palabras Claves: trabajo colaborativo, lengua extranjera, estrategias pedagógicas, producción oral, vocabulario.

Abstract

Learning Spanish as a foreign language presents considerable challenges for students entering educational environments where the language is not their mother tongue. In fourth grade at the American Nicaraguan School, a need emerged to strengthen the linguistic comprehension and production of a group of foreign students through strategies that increased participation and motivation. This action-research study implemented collaborative pedagogical practices and multisensory resources to improve students' use of Spanish in both oral and written contexts.

The intervention integrated visual support, game-based activities, teacher modeling, and structured tools such as sentence-building charts, sentence starters, and collaborative paragraphs. These strategies facilitated idea organization, the construction of clearer sentences, and the development of coherent messages. Likewise, collaborative dynamics encouraged peer interaction and enhanced students' confidence in oral expression. Ongoing assessment revealed significant progress in vocabulary acquisition, oral fluency, and the ability to write simple statements.

Findings suggest that a structured, collaborative pedagogical approach greatly supports the linguistic development of foreign students learning Spanish as a second language.

Keywords: collaborative work, foreign language, pedagogical strategies, oral production, vocabulary.

Índice de Contenido

| | |
|--|----|
| Introducción..... | 7 |
| Objetivos..... | 9 |
| Objetivo General:..... | 9 |
| Objetivos Específicos: | 9 |
| Pregunta de investigación: | 9 |
| Justificación..... | 10 |
| Marco Teórico | 11 |
| Fundamentación de la práctica | 11 |
| Conceptos clave | 14 |
| Definiciones de autores relevantes..... | 15 |
| Ideas comunes entre las definiciones | 17 |
| Modelo o enfoque pedagógico | 19 |
| Características principales..... | 19 |
| Aportes al aprendizaje y autores que los sustentan | 21 |
| Estrategias didácticas más adecuadas | 23 |
| Fundamentación teórica de las estrategias | 26 |
| Resultados o beneficios teóricos esperados..... | 28 |
| Materiales y recursos de aprendizaje | 30 |
| Tipos de materiales recomendados según la teoría..... | 31 |
| Justificación teórica del uso de materiales | 32 |
| Tipo de evaluación vinculada a la práctica | 34 |
| <i>Evaluación diagnóstica</i> | 34 |
| <i>Evaluación formativa</i> | 34 |
| <i>Evaluación auténtica</i> | 35 |
| <i>Evaluación por competencias</i> | 35 |
| Autores que sustentan estas evaluaciones..... | 36 |
| Instrumentos y estrategias evaluativas utilizadas..... | 37 |
| Marco Metodológico | 40 |

| | |
|---|-----------|
| Diseño | 40 |
| Población y muestra | 41 |
| Técnicas e Instrumentos | 41 |
| Procedimientos de análisis de la información | 44 |
| Propuesta de Intervención (Estrategia) | 45 |
| Resultados de la Propuesta de Intervención | 48 |
| Dificultades Encontradas | 51 |
| Conclusiones | 54 |
| Referencias | 56 |
| Anexos | 59 |
| Anexo 1. Plan de Acción | 59 |
| Anexo 2. Planes de clases. | 62 |
| Anexo 3: Póster científico | 76 |

Introducción

El aprendizaje del español como lengua extranjera se ha convertido en un desafío relevante para instituciones educativas que atienden estudiantes provenientes de contextos lingüísticos diversos. En el cuarto grado del Colegio Americano Nicaragüense, este reto se hizo visible mediante dificultades recurrentes para comprender instrucciones, producir oraciones completas, expresar ideas con claridad, además de un uso limitado del vocabulario básico necesario para desenvolverse en el aula. Estas necesidades evidenciaron la urgencia de diseñar una intervención pedagógica que favoreciera el progreso lingüístico del grupo, con un enfoque que permitiera observar transformaciones reales en el proceso de aprendizaje.

La investigación acción se seleccionó como enfoque metodológico debido a su carácter flexible, su orientación al mejoramiento continuo, además de su énfasis en la reflexión docente. A través de ciclos de diagnóstico, planificación, intervención y evaluación, este enfoque posibilitó analizar la práctica cotidiana, introducir ajustes pertinentes y medir avances de manera sistemática.

El diagnóstico inicial —aplicado mediante la prueba computarizada Avant— permitió identificar niveles de desempeño heterogéneos, además de dificultades específicas relacionadas con la organización de ideas, la construcción de oraciones y el uso funcional del español.

Con base en estos hallazgos, se diseñó una intervención que integró estrategias de trabajo colaborativo, apoyos visuales, actividades lúdicas, motivación intrínseca y recursos estructurados como el cuadro de construcción de oraciones, las frases iniciadoras y el párrafo colaborativo.

Estas acciones buscaron fortalecer la comprensión lectora, favorecer la producción oral, además de facilitar el desarrollo de enunciados escritos coherentes. La colaboración entre pares, junto con el constante modelado docente, generó un ambiente de práctica guiada que incrementó la participación, además de estimular la confianza comunicativa del estudiantado extranjero.

En conjunto, esta investigación aporta evidencia sobre el valor de un enfoque multisensorial y cooperativo para el aprendizaje del español como lengua extranjera. Asimismo,

destaca la importancia de planificar intervenciones estructuradas que permitan atender la diversidad lingüística, promover la interacción significativa y sostener el desarrollo gradual de las habilidades comunicativas.

Objetivos

Objetivo General:

Implementar un plan de intervención pedagógica con estrategias de trabajo colaborativo para fortalecer la comprensión y la producción oral y escrita del español en estudiantes extranjeros de cuarto grado, promoviendo su participación, adquisición de vocabulario y elaboración de mensajes coherentes.

Objetivos Específicos:

- Diagnosticar el nivel actual de español, además de la participación y la motivación que muestran los estudiantes extranjeros durante las clases de español como lengua extranjera.
- Aplicar estrategias de trabajo colaborativo adecuadas al nivel lingüístico del grupo, con el fin de favorecer la comprensión del idioma, la producción oral, además de la elaboración de oraciones sencillas.
- Analizar los cambios observados en la participación, la motivación, así como en el desempeño lingüístico del estudiantado tras la implementación de las estrategias colaborativas.
- Documentar la percepción de la docente y del grupo acerca del impacto que tuvieron las estrategias de trabajo colaborativo en su proceso de aprendizaje del español.

Pregunta de investigación:

La docente investigadora, en esta investigación acción busca dar respuesta a la siguiente interrogante: ¿De qué forma se promueve la motivación en el aprendizaje del español como lengua extranjera mediante estrategias de trabajo colaborativo?

Justificación

La enseñanza del español a estudiantes extranjeros en cuarto grado implica atender necesidades lingüísticas diversas, además de responder a desafíos vinculados con la participación, la motivación y el uso funcional del idioma en el aula. Estas condiciones evidencian la importancia de implementar estrategias pedagógicas que favorezcan la interacción significativa y que fortalezcan el proceso de aprendizaje del español como lengua extranjera. El trabajo colaborativo se presenta como una metodología pertinente, puesto que promueve el aprendizaje entre pares, incrementa la participación activa, además de generar oportunidades para practicar el idioma en contextos auténticos.

Esta investigación resulta relevante porque contribuye a facilitar la integración académica y social de los estudiantes extranjeros mediante dinámicas participativas que reducen la ansiedad comunicativa y permiten construir confianza en el uso del español. Asimismo, el estudio favorece el mejoramiento del aprendizaje lingüístico a través de prácticas cooperativas que apoyan la comprensión, la producción oral, además del desarrollo gradual de oraciones coherentes.

De igual forma, los hallazgos ofrecen evidencia útil para fortalecer la didáctica del área de español en el Colegio Americano Nicaragüense, lo que posibilita la toma de decisiones informadas respecto a estrategias inclusivas y motivadoras. Por último, la investigación aporta herramientas de apoyo tanto para docentes como para estudiantes, puesto que promueve ambientes de aprendizaje colaborativos que atienden la diversidad lingüística y responden a las necesidades reales del grupo.

Marco Teórico

Fundamentación de la práctica

El aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE) en educación primaria constituye un proceso complejo que exige no solo dominio conceptual del idioma, sino también estrategias pedagógicas contextualizadas que respondan a las necesidades reales del estudiantado. En el contexto de esta práctica pedagógica, desarrollada en cuarto grado de primaria, se identificó que un grupo de estudiantes extranjeros presentaba dificultades recurrentes en la formulación de oraciones completas, comprensión de consignas, producción oral espontánea y participación activa en clase.

Estas manifestaciones evidenciaron la necesidad de analizar la situación desde fundamentos teóricos sólidos que orientaran una intervención pedagógica pertinente y transformadora.

Desde la perspectiva de la adquisición de segundas lenguas, Lightbown y Spada (2013) sostienen que los niños aprenden con mayor naturalidad cuando participan en experiencias altamente interactivas y multisensoriales. Este planteamiento permitió comprender que las limitaciones observadas no respondían únicamente a una falta de exposición al idioma, sino también a la necesidad de generar contextos de aprendizaje más dinámicos y estructurados.

Asimismo, la heterogeneidad en los ritmos de aprendizaje y en el procesamiento lingüístico, característica de la niñez, demanda estrategias diferenciadas que atiendan tanto la dimensión cognitiva como la afectiva del aprendizaje.

En coherencia con lo anterior, Gibbons (2015) señala que los estudiantes que aprenden una segunda lengua requieren intervenciones pedagógicas estructuradas que integren apoyos visuales, modelado docente y acompañamiento gradual. A partir de este sustento teórico, se consideró pertinente incorporar andamios lingüísticos dentro de la intervención, con el propósito de facilitar la transición desde producciones fragmentadas hacia enunciados completos y coherentes.

Importancia del enfoque comunicativo en la intervención pedagógica

El análisis inicial evidenció que los estudiantes mostraban mayor disposición a participar cuando las actividades implicaban interacción significativa. Este hallazgo encuentra respaldo en

el enfoque comunicativo, el cual privilegia el uso del idioma para expresar significados reales y alcanzar metas comunicativas auténticas. Larsen-Freeman (2000) afirma que la enseñanza comunicativa debe generar oportunidades de intercambio donde el error sea entendido como parte natural del aprendizaje.

A la luz de esta teoría, se replanteó la dinámica de aula para reducir la corrección punitiva y fomentar un ambiente donde el error se transformará en oportunidad formativa. Esto permitió disminuir la ansiedad comunicativa y favorecer la producción oral progresiva.

En educación primaria, la comunicación trasciende la oralidad formal e incluye gestos, apoyos visuales, dramatizaciones y juego simbólico. Tomlinson (2014) explica que los recursos multisensoriales fortalecen el procesamiento cognitivo y facilitan la retención. En consecuencia, la intervención integró materiales visuales, dinámicas lúdicas y organizadores gráficos como mediadores del aprendizaje.

Diversidad lingüística como punto de partida para la acción

La presencia de estudiantes de diversas nacionalidades en el aula representó un desafío, pero también una oportunidad para enriquecer el proceso educativo. Cummins (2001) sostiene que los estudiantes bilingües desarrollan mayor flexibilidad cognitiva cuando interactúan en tareas compartidas dentro de la lengua meta.

Durante el diagnóstico, se observó que algunos estudiantes evitaban participar por temor a equivocarse o por inseguridad lingüística. Esta realidad condujo a fortalecer estrategias colaborativas que permitieran interacción entre pares como espacio seguro de práctica. La teoría sociocultural respalda esta decisión al afirmar que el aprendizaje ocurre mediante la interacción social significativa.

Necesidades específicas identificadas y fundamentación del andamiaje

En el contexto particular de esta práctica pedagógica, las principales necesidades detectadas fueron:

- Producción de frases fragmentadas.
- Comprensión parcial de instrucciones.
- Interferencia de la lengua materna.
- Ansiedad ante la exposición oral.

- Vocabulario limitado para expresar ideas básicas.

Estas observaciones coincidieron con lo planteado por Vygotsky (1978), quien propone que el aprendizaje se optimiza dentro de la Zona de Desarrollo Próximo cuando el docente o un compañero más competente ofrece apoyo temporal.

Bajo este marco conceptual, se decidió implementar andamios lingüísticos como:

- Frases iniciadoras.
- Cuadros de construcción de oraciones.
- Actividades colaborativas guiadas.
- Modelado docente constante.

Bruner (1983) refuerza esta postura al señalar que los apoyos deben retirarse progresivamente conforme el estudiante desarrolla autonomía. De este modo, la intervención no buscó generar dependencia, sino promover independencia gradual en el uso del idioma.

Interacción, juego y colaboración como ejes transformadores

Long (1996), desde la hipótesis de interacción, explica que la adquisición lingüística se fortalece cuando los aprendices negocian significados durante intercambios reales. Esta teoría sustentó la incorporación de dinámicas colaborativas en las que los estudiantes debían describir, explicar y construir mensajes en conjunto.

Por su parte, Swain (2000) argumenta que la producción lingüística obliga al estudiante a reflexionar sobre la forma y el contenido del mensaje. En consecuencia, se promovieron actividades que exigieran producción activa, evitando limitar la clase a ejercicios de reconocimiento pasivo.

El juego también fue incorporado como estrategia transformadora. Berenguel Alonso (2022) demuestra que el Aprendizaje Basado en el Juego incrementa la motivación y reduce la ansiedad lingüística. Dado que el diagnóstico inicial evidenció temor al error y baja participación, el juego se convirtió en un recurso clave para generar confianza y participación sostenida.

Articulación teórica con el enfoque de investigación-acción

Estos fundamentos no se presentan únicamente como marco conceptual descriptivo, sino como sustento directo de los ciclos de investigación-acción desarrollados en esta práctica pedagógica. La identificación de necesidades (diagnóstico), la planificación de estrategias

basadas en teoría, la implementación en el aula y la reflexión posterior constituyeron un proceso cíclico orientado al mejoramiento continuo.

La teoría permitió interpretar la problemática observada, justificar decisiones didácticas y evaluar los efectos de la intervención. En este sentido, la fundamentación teórica actuó como guía para la transformación de la práctica docente y para la construcción de ambientes de aprendizaje más inclusivos, participativos y motivadores.

Conceptos clave

El núcleo de esta investigación-acción se orienta al fortalecimiento del aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE) mediante la implementación de estrategias de trabajo colaborativo y andamiajes lingüísticos estructurados en estudiantes extranjeros de cuarto grado de primaria. En el ámbito educativo, el aprendizaje del ELE se entiende como el proceso mediante el cual un estudiante adquiere competencias comunicativas en un idioma distinto a su lengua materna, integrando habilidades de comprensión oral, expresión oral, lectura y escritura en contextos significativos de interacción.

En educación primaria, este proceso no se limita a la memorización de vocabulario o estructuras gramaticales aisladas; implica el desarrollo progresivo de la competencia comunicativa funcional, es decir, la capacidad de comprender y producir mensajes coherentes en situaciones académicas y sociales reales. Sin embargo, la adquisición de una segunda lengua en contextos escolares multiculturales no ocurre de manera espontánea. Requiere condiciones pedagógicas específicas que reduzcan la ansiedad lingüística, incrementen la motivación y favorezcan la interacción significativa entre pares.

En este sentido, el trabajo colaborativo se convierte en un eje metodológico central de la intervención. Desde la perspectiva del aprendizaje cooperativo, trabajar en conjunto implica establecer interdependencia positiva, responsabilidad individual e interacción promotora, elementos que favorecen tanto el desarrollo lingüístico como la integración socioemocional del estudiante extranjero. La colaboración permite que los aprendices negocien significados, produzcan lenguaje de forma auténtica y reciban retroalimentación natural dentro de un entorno seguro.

Complementariamente, el uso de andamios lingüísticos —como frases iniciadoras, cuadros de construcción de oraciones y párrafos colaborativos— constituye un soporte estructural que facilita la transición desde producciones fragmentadas hacia enunciados completos y coherentes. Estos recursos no sustituyen el aprendizaje autónomo, sino que actúan como apoyos temporales que se retiran progresivamente conforme el estudiante desarrolla mayor dominio del idioma.

La relevancia de este enfoque aumenta en contextos como el del Colegio Americano Nicaragüense, donde estudiantes provenientes de diversas nacionalidades presentan niveles heterogéneos de competencia en español y, en muchos casos, limitada exposición al idioma fuera del aula. En estas condiciones, la ausencia de estructuras de apoyo y dinámicas colaborativas puede derivar en baja participación, inseguridad comunicativa y escasa producción oral espontánea.

Por ello, esta investigación-acción asume que el aprendizaje del español como lengua extranjera debe comprenderse como un proceso social, interactivo y progresivo, en el cual la motivación, la colaboración y el andamiaje pedagógico constituyen factores determinantes para la construcción de competencias comunicativas funcionales. Desde esta perspectiva, el trabajo colaborativo no se presenta únicamente como una estrategia didáctica, sino como una herramienta transformadora que permite intervenir de manera reflexiva en la práctica docente para mejorar la participación, la confianza y el desempeño lingüístico del estudiantado extranjero.

Definiciones de autores relevantes

Para sustentar teóricamente esta investigación-acción orientada al fortalecimiento del aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE) mediante estrategias de trabajo colaborativo y andamiajes lingüísticos, se presentan definiciones textuales de autores clave cuya obra fundamenta las decisiones pedagógicas implementadas en el aula.

Vygotsky define la Zona de Desarrollo Próximo como:

“La distancia entre el nivel real de desarrollo determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial

determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (Vygotsky, 1978, p. 86).

Esta definición resulta central para la presente investigación-acción, ya que justifica la implementación de estrategias colaborativas en el aula de ELE. Durante el diagnóstico inicial se evidenció que los estudiantes extranjeros presentaban limitaciones en la producción de oraciones completas y en la participación oral. Bajo la perspectiva de la ZDP, estas dificultades no se interpretan como incapacidad, sino como procesos en desarrollo que pueden potenciarse mediante mediación docente y colaboración entre pares. Las frases iniciadoras, los cuadros de construcción de oraciones y el párrafo colaborativo se diseñaron como andamios dentro de esta zona de desarrollo.

Johnson, Johnson y Holubec (1999), estos autores señalan que el aprendizaje cooperativo requiere condiciones estructuradas, afirmando que *“El aprendizaje cooperativo es el uso instructivo de pequeños grupos de modo que los estudiantes trabajen juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás”* (Johnson, Johnson & Holubec, 1999, p. 5).

Esta definición respalda el enfoque metodológico adoptado en la intervención. El trabajo colaborativo implementado no consistió simplemente en agrupar estudiantes, sino en estructurar dinámicas con interdependencia positiva y responsabilidad individual. En el contexto del ELE, esta organización permitió incrementar el tiempo de producción oral, reducir la ansiedad comunicativa y fortalecer la participación activa, elementos fundamentales identificados como áreas de mejora en el diagnóstico inicial.

Gibbons explica el concepto de andamiaje lingüístico en contextos de aprendizaje de segunda lengua señalando que: *“El andamiaje implica apoyo temporal y contingente que permite a los estudiantes participar en tareas que aún no pueden realizar de forma independiente”* (Gibbons, 2015, p. 16).

Esta definición fundamenta la incorporación de estructuras guiadas dentro de la intervención pedagógica. En la presente investigación-acción, los apoyos visuales, el modelado docente y las estructuras parciales de oración actuaron como soporte transitorio para facilitar la producción oral y escrita en español. El objetivo no fue simplificar el contenido, sino permitir que

los estudiantes participaran activamente mientras desarrollaban competencia lingüística progresiva.

En relación con la motivación en el aprendizaje de lenguas, Dörnyei sostiene que: *“La motivación es responsable de por qué las personas deciden hacer algo, cuánto tiempo están dispuestas a sostener la actividad y cuánto esfuerzo invertirán en ella”* (Dörnyei, 2001, p. 7).

Esta definición es clave para comprender la dimensión afectiva del aprendizaje del ELE en estudiantes extranjeros. Durante el autodiagnóstico docente se identificó baja participación y temor al error. Por ello, la intervención integró dinámicas lúdicas y colaborativas orientadas a fortalecer la motivación intrínseca, promoviendo un ambiente donde el error se concibe como parte natural del aprendizaje y no como fracaso.

Swain destaca la importancia de la producción lingüística afirmando que: *“La producción del lenguaje desempeña un papel único y significativo en el aprendizaje de una segunda lengua”* (Swain, 2000, p. 99).

Esta afirmación respalda el énfasis de la intervención en actividades que exigieran producción activa del idioma. El párrafo colaborativo y las dinámicas grupales obligaron a los estudiantes a verbalizar ideas, organizar estructuras y reflexionar sobre su propio uso del español, favoreciendo así procesos metalingüísticos y mayor conciencia lingüística.

Ideas comunes entre las definiciones

Si analizamos los aportes de Vygotsky (1978), Johnson, Johnson y Holubec (1999), Gibbons (2015), Dörnyei (2001) y Swain (2000), emergen varias ideas centrales que sustentan teóricamente la intervención pedagógica desarrollada en esta investigación-acción:

- El aprendizaje del ELE es un proceso social y mediado

Todos los autores coinciden en que el aprendizaje no ocurre de manera aislada, sino mediante interacción y acompañamiento.

Vygotsky destaca la mediación dentro de la Zona de Desarrollo Próximo; Johnson y Johnson enfatizan la interdependencia positiva; Swain subraya la importancia de la producción en interacción. En conjunto, estas perspectivas refuerzan que el desarrollo del español en

estudiantes extranjeros se potencia cuando existen espacios colaborativos estructurados y acompañamiento docente constante.

- La colaboración debe ser intencional y estructurada

Las definiciones analizadas evidencian que trabajar en grupo no garantiza aprendizaje por sí mismo. Johnson, Johnson y Holubec establecen condiciones específicas para que la cooperación sea efectiva. Esta idea coincide con la necesidad, evidenciada en el diagnóstico inicial del estudio, de organizar dinámicas que aseguren participación equitativa, responsabilidad individual y apoyo entre pares para fortalecer la producción oral y escrita en español.

- El andamiaje lingüístico facilita la progresión hacia la autonomía

Gibbons y Vygotsky coinciden en que el apoyo debe ser temporal, estratégico y orientado al desarrollo progresivo. Las frases iniciadoras, los cuadros de construcción de oraciones y el párrafo colaborativo funcionan como herramientas que organizan el pensamiento y reducen la carga cognitiva inicial, permitiendo que el estudiante avance desde producciones fragmentadas hacia estructuras más completas y coherentes.

- La motivación es condición indispensable para el aprendizaje significativo

Dörnyei sostiene que la motivación determina la intensidad y persistencia del esfuerzo. Esta idea se relaciona directamente con la problemática identificada en el contexto de la investigación, donde la baja participación y la inseguridad lingüística incidían en el desempeño del grupo. La integración del juego, la retroalimentación positiva y el trabajo colaborativo responde a esta necesidad de fortalecer la dimensión afectiva del aprendizaje.

- La producción activa del idioma es clave para el desarrollo lingüístico

Swain plantea que el estudiante aprende cuando produce lenguaje y reflexiona sobre él. Esta idea converge con el énfasis de la intervención en actividades que exigieran verbalización constante, construcción de oraciones y escritura conjunta. No basta con comprender el español; es necesario usarlo activamente para consolidar estructuras y ampliar vocabulario.

Definición operativa adaptada al contexto del Colegio Americano Nicaragüense

A partir de los fundamentos teóricos revisados y del contexto específico de la práctica pedagógica en cuarto grado del Colegio Americano Nicaragüense, se define operativamente el

fortalecimiento del aprendizaje del español como lengua extranjera mediante trabajo colaborativo como:

El conjunto de estrategias pedagógicas estructuradas que promueven la interacción significativa entre pares, el uso de andamios lingüísticos temporales y la producción activa del idioma, bajo la mediación reflexiva del docente, con el propósito de incrementar la motivación, mejorar la participación y favorecer la construcción progresiva de competencias comunicativas orales y escritas en estudiantes extranjeros de educación primaria.

Esta definición adapta los principios socioculturales y cooperativos al contexto nicaragüense, donde la diversidad lingüística del estudiantado requiere intervenciones inclusivas, estructuradas y emocionalmente seguras. Asimismo, reconoce el papel del docente investigador como mediador y agente transformador de la práctica, coherente con el enfoque de investigación-acción que fundamenta el estudio.

Modelo o enfoque pedagógico

El enfoque pedagógico que orienta el fortalecimiento del aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE) mediante estrategias de trabajo colaborativo en estudiantes extranjeros de cuarto grado es el enfoque comunicativo, complementado por el constructivismo sociocultural y el aprendizaje cooperativo, articulados dentro del marco metodológico de la investigación-acción.

Estos enfoques dialogan directamente con las orientaciones del Currículo Nacional Básico y con los lineamientos institucionales que promueven metodologías activas, inclusión educativa y desarrollo de competencias comunicativas. En el caso específico del aprendizaje del español como segunda lengua —núcleo del presente estudio— estos modelos proporcionan las bases teóricas y metodológicas que explican cómo los estudiantes comprenden, producen, negocian y construyen significado en contextos reales de interacción escolar.

Características principales

1. Enfoque comunicativo

El enfoque comunicativo plantea como propósito fundamental el desarrollo de la competencia comunicativa funcional, es decir, la capacidad de usar el idioma para interactuar,

expresar ideas, comprender mensajes y participar activamente en situaciones sociales y académicas.

En el contexto del aprendizaje del ELE, este enfoque orienta la enseñanza hacia el uso significativo del idioma más allá de la memorización de estructuras gramaticales aisladas. La prioridad no es únicamente la corrección formal, sino la capacidad del estudiante para comunicarse con intención, coherencia y progresiva autonomía.

Desde esta perspectiva, el estudiante se concibe como usuario activo del idioma, no como receptor pasivo de contenidos. Esta visión coincide con los objetivos del estudio, donde se buscó incrementar la participación oral, la producción de oraciones completas y la confianza comunicativa del estudiantado extranjero

2. Constructivismo sociocultural

El constructivismo sociocultural sostiene que el aprendizaje se construye activamente mediante la interacción social y la mediación del docente. Inspirado en los aportes de Vygotsky, este enfoque explica que el desarrollo lingüístico ocurre primero en el plano social y luego se internaliza en el plano individual.

En el contexto del estudio, esta perspectiva resulta esencial para comprender cómo los estudiantes extranjeros avanzan desde producciones fragmentadas hacia estructuras más elaboradas cuando participan en actividades guiadas y colaborativas. Las frases iniciadoras, los cuadros de construcción de oraciones y el párrafo colaborativo funcionan como mediadores que permiten operar dentro de la Zona de Desarrollo Próximo.

El lenguaje se convierte así en herramienta de pensamiento y de construcción de identidad escolar. A través del diálogo, la interacción y el modelado docente, el estudiante reorganiza sus saberes previos y desarrolla nuevas competencias comunicativas.

3. Aprendizaje cooperativo

El aprendizaje cooperativo promueve la interdependencia positiva, la responsabilidad individual y la interacción promotora como condiciones para el aprendizaje significativo. No se trata simplemente de trabajar en grupo, sino de estructurar dinámicas que aseguren participación activa y apoyo mutuo.

En el marco de esta investigación-acción, el trabajo colaborativo se implementó como estrategia central para:

- Incrementar el tiempo de producción oral.
- Reducir la ansiedad comunicativa.
- Fomentar la negociación de significados.
- Fortalecer la motivación intrínseca.
- Promover la integración social del estudiante extranjero.

La colaboración permitió que los estudiantes practicaran el español en contextos auténticos, construyeran oraciones en conjunto y recibieran retroalimentación natural de sus pares, favoreciendo un aprendizaje más dinámico y participativo

4. Investigación-acción como marco integrador

Además de los enfoques anteriores, la intervención se fundamenta en la investigación-acción como modelo de mejora continua. Este enfoque permitió articular teoría y práctica mediante ciclos de diagnóstico, planificación, implementación y reflexión.

Desde esta perspectiva, el docente asume un rol reflexivo y transformador, analizando su propia práctica para ajustar estrategias según las necesidades reales del grupo. La implementación de dinámicas colaborativas y andamios lingüísticos no fue una decisión aislada, sino resultado de un proceso sistemático de observación y análisis de la problemática identificada en el aula

Aportes al aprendizaje y autores que los sustentan

Aportes del enfoque comunicativo

El enfoque comunicativo fortalece la competencia comunicativa funcional, promoviendo el uso del idioma en situaciones reales de interacción. En el aprendizaje del español como lengua extranjera, este enfoque permite que el estudiante no solo conozca estructuras gramaticales, sino que las utilice con intención comunicativa en contextos orales y escritos significativos.

En el contexto de la investigación-acción desarrollada, este enfoque favoreció el incremento de la producción oral espontánea, la participación activa en dinámicas grupales y la construcción progresiva de oraciones coherentes. Al priorizar la comunicación sobre la

memorización mecánica, se generaron oportunidades para que los estudiantes extranjeros emplearan el español como herramienta funcional dentro del aula.

Este enfoque se encuentra respaldado por Larsen-Freeman (2000), quien sostiene que la enseñanza comunicativa debe generar oportunidades auténticas de intercambio lingüístico, y por el Currículo Nacional Básico, que enfatiza el desarrollo de competencias comunicativas integrales.

Aportes del constructivismo sociocultural

El constructivismo sociocultural aporta la base teórica que explica cómo los estudiantes construyen conocimiento lingüístico mediante interacción y mediación. Desde la perspectiva de Vygotsky (1978), el aprendizaje ocurre en la Zona de Desarrollo Próximo a través del acompañamiento docente y la colaboración entre pares.

En la presente investigación-acción, este enfoque permitió comprender que las dificultades iniciales —producción fragmentada, inseguridad comunicativa y limitada participación— no representaban déficits permanentes, sino procesos en desarrollo susceptibles de fortalecerse mediante andamiajes adecuados.

Las frases iniciadoras, los cuadros de construcción de oraciones y el párrafo colaborativo actuaron como mediadores que facilitaron la transición desde niveles básicos de desempeño hacia estructuras más completas y organizadas. Asimismo, la interacción constante promovió la reorganización cognitiva y la internalización progresiva de patrones lingüísticos.

Este enfoque se sustenta en los aportes de Vygotsky (1978), Bruner (1983) y Gibbons (2015), quienes destacan el valor del andamiaje y de la mediación lingüística en contextos de aprendizaje de segunda lengua.

Aportes del aprendizaje cooperativo

El aprendizaje cooperativo fomenta la interdependencia positiva, la responsabilidad individual y la interacción promotora como condiciones para el aprendizaje significativo. En el contexto del ELE, esta metodología incrementa el tiempo de exposición activa al idioma y reduce la ansiedad asociada a la comunicación en una lengua no materna.

Durante la intervención pedagógica, el trabajo colaborativo permitió que los estudiantes extranjeros practicasen el español en un entorno emocionalmente seguro, negociaran significados, construyeran oraciones conjuntamente y recibieran retroalimentación inmediata de sus compañeros.

Autores como Johnson, Johnson y Holubec (1999) sostienen que el aprendizaje cooperativo no solo mejora el rendimiento académico, sino que fortalece habilidades sociales como empatía, escucha activa y resolución de conflictos. En el caso del aprendizaje del español como lengua extranjera, estas habilidades resultan esenciales para la integración escolar y el desarrollo de confianza comunicativa.

Aportes de la motivación en el aprendizaje del ELE

La motivación constituye un factor transversal que sostiene el proceso de adquisición lingüística. Dörnyei (2001) señala que la motivación determina la intensidad del esfuerzo y la persistencia frente a la dificultad. En estudiantes extranjeros, donde el temor al error y la inseguridad pueden limitar la participación, fortalecer la motivación resulta decisivo.

La incorporación de dinámicas lúdicas, retroalimentación positiva y actividades colaborativas estructuradas respondió a la necesidad de activar la motivación intrínseca y reducir la ansiedad comunicativa. Este componente afectivo permitió sostener la participación y favorecer avances observables en la producción oral y escrita.

Estrategias didácticas más adecuadas

En el marco de la presente investigación-acción, cuyo propósito es fortalecer el aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE) mediante estrategias de trabajo colaborativo en estudiantes extranjeros de cuarto grado, se seleccionaron estrategias didácticas que responden directamente a las necesidades detectadas en el diagnóstico inicial: producción de oraciones fragmentadas, baja participación oral, vocabulario limitado e inseguridad comunicativa.

Las estrategias desarrolladas se implementaron dentro del ciclo reflexivo de planificación–acción–observación–reflexión propio de la investigación-acción, permitiendo ajustar progresivamente la intervención según los avances y dificultades evidenciadas en el aula.

Cada estrategia fue concebida no solo como recurso metodológico, sino como instrumento de transformación de la práctica docente.

a) Frases iniciadoras como andamio para la producción oral y escrita

Las frases iniciadoras constituyen estructuras lingüísticas parcialmente completas que permiten al estudiante comenzar una idea con apoyo guiado. En el contexto del ELE, esta estrategia resulta fundamental cuando el estudiante presenta bloqueo verbal o dificultad para organizar el pensamiento en español.

Dentro de la investigación-acción, su implementación permitió observar cómo los estudiantes pasaban de respuestas monosilábicas o incompletas a enunciados progresivamente más estructurados. El docente-investigador pudo registrar patrones de mejora, identificar estructuras que requerían mayor modelado y ajustar el nivel de complejidad de las frases guía en ciclos posteriores.

Esta estrategia se sustenta en el concepto de andamiaje propuesto por Vygotsky (1978) y desarrollado por Gibbons (2015), quienes señalan que el apoyo lingüístico temporal facilita la participación en tareas que aún no pueden realizarse de forma independiente. En el aula, las frases iniciadoras redujeron la ansiedad y promovieron mayor seguridad comunicativa.

b) Cuadro de construcción de oraciones

El cuadro de construcción de oraciones es un organizador visual que descompone la estructura sintáctica básica (sujeto-verbo-complemento), permitiendo que el estudiante comprenda y practique la organización interna del enunciado.

En el proceso de investigación-acción, esta herramienta permitió observar una mejora gradual en la coherencia estructural de las producciones escritas y orales. Al hacer visible la estructura de la oración, se redujo la carga cognitiva y se favoreció la internalización de patrones gramaticales.

Desde el punto de vista teórico, esta estrategia encuentra respaldo en Bruner (1983), quien sostiene que los organizadores visuales facilitan la comprensión de conceptos complejos, y en la teoría de la carga cognitiva de Sweller (1994), que explica la importancia de estructurar la información para evitar sobrecarga mental en aprendices de segunda lengua.

c) Párrafo colaborativo

El párrafo colaborativo consiste en la construcción conjunta de un texto breve, donde cada estudiante aporta una oración y el grupo revisa cohesión, coherencia y adecuación lingüística.

Esta estrategia se adapta especialmente al enfoque de investigación-acción, ya que permite observar de manera directa cómo los estudiantes negocian significados, corrigen estructuras y amplían vocabulario en interacción con sus pares. Además, el docente-investigador puede identificar errores recurrentes, avances colectivos y niveles de participación individual para ajustar futuras intervenciones.

Desde el aprendizaje cooperativo, Johnson, Johnson y Holubec (1999) destacan que la interacción promotora y la responsabilidad individual fortalecen tanto el rendimiento académico como las habilidades sociales. En el caso del ELE, el párrafo colaborativo favorece la producción activa del idioma, coherente con la hipótesis de producción de Swain (2000), quien señala que el aprendizaje se consolida cuando el estudiante produce lenguaje y reflexiona sobre él.

d) Aprendizaje Basado en el Juego (ABJ)

El uso de dinámicas lúdicas estructuradas representó una estrategia clave para incrementar la motivación y reducir la ansiedad lingüística. Juegos de vocabulario, actividades por equipos y dinámicas de participación guiada permitieron que los estudiantes practicaran el español en contextos emocionalmente seguros.

En el marco de la investigación-acción, el ABJ facilitó observar cambios en la disposición para participar y en la fluidez oral. La naturaleza dinámica del juego permitió registrar incrementos en la producción espontánea del idioma y mayor interacción entre pares.

Berenguel Alonso (2022) destaca que el Aprendizaje Basado en el Juego incrementa la motivación intrínseca y favorece la participación sostenida. En estudiantes extranjeros, este componente resulta especialmente relevante, ya que reduce el temor al error y fortalece la confianza comunicativa.

e) Trabajo colaborativo estructurado

El trabajo colaborativo constituyó la estrategia central de la intervención. No se limitó a la organización en grupos, sino que implicó asignación de roles, tareas específicas y objetivos compartidos.

Dentro del ciclo de investigación-acción, esta estrategia permitió analizar cómo la interacción entre pares favorecía la negociación de significados, la corrección mutua y la ampliación de vocabulario. Asimismo, facilitó observar incrementos en la participación de estudiantes que inicialmente mostraban retraimiento o inseguridad.

Johnson y Johnson (1999) sostienen que la interdependencia positiva y la responsabilidad individual son condiciones esenciales para que la colaboración genere aprendizaje significativo. En el contexto del ELE, esta metodología promovió tanto el desarrollo lingüístico como la integración social del grupo multicultural.

Fundamentación teórica de las estrategias

Constructivismo sociocultural y desarrollo de competencias comunicativas

El enfoque constructivista sociocultural constituye la base teórica de la presente investigación-acción, ya que concibe el aprendizaje del español como lengua extranjera como un proceso activo, social y susceptible de transformación mediante la mediación pedagógica. Desde la perspectiva de Vygotsky (1978), el aprendizaje ocurre primero en el plano social y luego se internaliza, lo que justifica la implementación de dinámicas colaborativas y andamios lingüísticos en el aula de ELE.

En el contexto del estudio, las estrategias seleccionadas —frases iniciadoras, cuadros de construcción de oraciones y párrafo colaborativo— permitieron que los estudiantes construyeran conocimiento lingüístico a partir de la interacción con sus pares y del acompañamiento docente. Esta lógica se alinea con el desarrollo de competencias comunicativas, entendidas como la capacidad de comprender y producir mensajes coherentes en contextos reales.

La investigación-acción se apropia de esta perspectiva al promover la participación reflexiva del estudiantado y la toma de decisiones docentes basada en la observación sistemática

de los avances y dificultades. Cada ciclo permitió ajustar el nivel de apoyo ofrecido, garantizando progresión y autonomía gradual en la producción oral y escrita.

Andamiaje lingüístico y organización del pensamiento

El concepto de andamiaje lingüístico fundamenta de manera directa las estrategias estructuradas implementadas. Gibbons (2015) señala que el andamiaje implica ofrecer apoyo temporal que permita a los estudiantes participar en tareas que aún no pueden realizar de manera independiente. Esta definición explica la pertinencia de las frases iniciadoras y de los organizadores visuales utilizados durante la intervención.

En la investigación-acción, estas herramientas no se aplicaron de forma rígida, sino adaptativa. El docente-investigador observó el desempeño del grupo, identificó momentos de bloqueo comunicativo y reforzó o retiró apoyos según las necesidades detectadas. De este modo, el andamiaje facilitó la transición desde producciones fragmentadas hacia estructuras más completas y coherentes.

Asimismo, el cuadro de construcción de oraciones encuentra respaldo en Bruner (1983), quien sostiene que los organizadores estructurados permiten hacer visible lo abstracto y facilitan la internalización de patrones conceptuales. En el caso del ELE, esta organización explícita de la sintaxis redujo la carga cognitiva y fortaleció la comprensión estructural del idioma.

Interacción, producción activa y aprendizaje cooperativo

La hipótesis de interacción de Long (1996) y la hipótesis de producción de Swain (2000) sostienen que el aprendizaje de una segunda lengua se fortalece cuando los estudiantes negocian significados y producen lenguaje activamente. Estas teorías fundamentan el uso del trabajo colaborativo y del párrafo compartido como estrategias centrales de la intervención.

En el marco de la investigación-acción, las dinámicas cooperativas permitieron observar cómo los estudiantes clarificaban ideas, reformulaban oraciones y ampliaban vocabulario mediante el diálogo entre pares. Esta interacción no solo fortaleció el aprendizaje lingüístico, sino que redujo la ansiedad comunicativa y promovió mayor confianza en el uso del español.

Johnson, Johnson y Holubec (1999) destacan que la interdependencia positiva y la responsabilidad individual favorecen tanto el rendimiento académico como el desarrollo de

habilidades sociales. En el contexto multicultural del grupo estudiado, estas condiciones resultaron fundamentales para garantizar inclusión y participación equitativa.

Motivación y evaluación formativa como soporte del proceso

La motivación constituye un componente transversal que sustenta la eficacia de las estrategias implementadas. Dörnyei (2001) señala que la motivación determina la intensidad y persistencia del esfuerzo en el aprendizaje de lenguas. La incorporación del Aprendizaje Basado en el Juego y de dinámicas colaborativas respondió a la necesidad de activar la motivación intrínseca y disminuir la ansiedad lingüística identificada en el diagnóstico.

En cuanto a la evaluación, la investigación-acción se apoyó en instrumentos como la bitácora y la rúbrica de evaluación continua para registrar avances y ajustar la intervención. Este enfoque coincide con la evaluación formativa, que prioriza el seguimiento progresivo del aprendizaje y la toma de decisiones pedagógicas basadas en evidencia.

La evaluación no se concibió como medición aislada, sino como proceso reflexivo que permitió identificar mejoras en la producción oral, en la coherencia de las oraciones y en la participación activa del estudiantado extranjero.

Resultados o beneficios teóricos esperados

En el marco de la presente investigación-acción, orientada al fortalecimiento del aprendizaje del español como lengua extranjera mediante trabajo colaborativo y andamiajes lingüísticos estructurados, los beneficios esperados no se conciben como metas abstractas, sino como transformaciones progresivas observables dentro del ciclo planificación–acción–observación–reflexión. Cada resultado proyectado se fundamenta en los hallazgos diagnósticos iniciales y en los referentes teóricos que sustentan la intervención.:

➤ **Desarrollo progresivo de la competencia comunicativa**

Se proyecta un fortalecimiento integral de la competencia comunicativa, entendida no solo como dominio estructural del idioma, sino como capacidad funcional para interactuar con sentido, claridad y seguridad. Este desarrollo debería evidenciarse en producciones orales más extensas, disminución de frases fragmentadas y mayor coherencia en la construcción de mensajes.

Desde el enfoque comunicativo y sociocultural, este avance implica que el estudiante no solo incorpore vocabulario o estructuras sintácticas, sino que adquiera confianza para usar el español como herramienta real de interacción. En términos de investigación-acción, este progreso será verificable mediante la comparación entre desempeños iniciales y producciones posteriores, permitiendo analizar si la intervención logra modificar efectivamente las prácticas lingüísticas observadas en el diagnóstico.

➤ Mejora en la producción oral y escrita estructurada

Otro beneficio esperado es la reorganización progresiva del pensamiento lingüístico. A través del uso sistemático de frases iniciadoras, cuadros de construcción de oraciones y párrafos colaborativos, se prevé una transición desde producciones telegráficas hacia estructuras sintácticamente organizadas y coherentes.

Este resultado se sustenta en la teoría del andamiaje, que plantea que el apoyo estructurado permite operar dentro de la Zona de Desarrollo Próximo hasta alcanzar autonomía. Asimismo, la hipótesis de producción señala que el aprendizaje se consolida cuando el estudiante utiliza activamente el idioma. Desde la perspectiva investigativa, la mejora estructural será analizada no solo en términos de corrección formal, sino en la capacidad del estudiante para organizar ideas con mayor intención comunicativa.

➤ Incremento de la participación y reducción de la ansiedad comunicativa

Considerando que el diagnóstico inicial evidenció inseguridad y baja participación, se espera que la implementación del trabajo colaborativo y del Aprendizaje Basado en el Juego favorezca una mayor disposición para intervenir oralmente. Este cambio debería reflejarse en un aumento de intervenciones voluntarias, mayor interacción entre pares y disposición a asumir roles activos en dinámicas grupales.

Desde la teoría motivacional, la reducción del temor al error fortalece la motivación intrínseca y la percepción de autoeficacia. En el marco de la investigación-acción, este beneficio no se medirá únicamente por frecuencia de participación, sino por la calidad y espontaneidad de las intervenciones, así como por la actitud observada frente al uso del idioma.

d) Desarrollo de autonomía progresiva en el uso del idioma

Uno de los objetivos centrales de la intervención es que el estudiante transite de la dependencia de apoyos estructurados hacia mayor independencia en la producción oral y escrita. A medida que los andamios lingüísticos se retiren gradualmente, se espera observar mayor control sintáctico, ampliación del repertorio léxico y capacidad para generar mensajes sin guía explícita.

Este beneficio encuentra sustento en la Zona de Desarrollo Próximo, donde la mediación inicial permite alcanzar niveles de desempeño que posteriormente se internalizan como habilidades autónomas. Desde la lógica de la investigación-acción, este proceso se analizará en función de la reducción progresiva del apoyo docente y del incremento de la autorregulación lingüística del estudiante.

➤ **Transferencia de habilidades comunicativas**

Finalmente, se proyecta que las competencias desarrolladas trasciendan el espacio de la clase de español y se reflejen en otros contextos académicos y sociales. La mejora en la comprensión de instrucciones, la capacidad de expresar ideas básicas y la interacción con compañeros y docentes contribuirá a la integración académica y social del estudiantado extranjero.

Este resultado responde a la finalidad inclusiva de la investigación y a la concepción del idioma como herramienta de participación y pertenencia. Desde el enfoque de investigación-acción, la transferencia se evaluará observando si los cambios en el desempeño lingüístico impactan en la participación del estudiante en otras asignaturas y dinámicas escolares.

Materiales y recursos de aprendizaje

Los materiales y recursos seleccionados en esta investigación-acción no fueron incorporados como apoyos aislados, sino como mediadores pedagógicos diseñados estratégicamente para responder a las necesidades identificadas en el diagnóstico inicial: producción fragmentada de oraciones, vocabulario limitado, baja participación oral e inseguridad comunicativa en el uso del español como lengua extranjera. Su implementación se articuló con el enfoque sociocultural y comunicativo, entendiendo que el aprendizaje lingüístico requiere estructura, interacción y acompañamiento progresivo.

Tipos de materiales recomendados según la teoría

1. Materiales impresos y organizadores visuales

Los organizadores visuales —como cuadros de construcción de oraciones, plantillas para producción escrita, frases iniciadoras y esquemas sujeto–verbo–complemento— cumplieron una función estructurante dentro del proceso. Estos recursos hicieron visible la arquitectura interna de la oración en español, permitiendo que el estudiante comprendiera cómo se organizan las ideas dentro de una estructura sintáctica básica.

Desde la teoría del andamiaje, Gibbons (2015) sostiene que los apoyos lingüísticos temporales posibilitan la participación en tareas que aún no pueden realizarse de forma autónoma. En coherencia con este planteamiento, los organizadores no se utilizaron como moldes rígidos, sino como guías progresivas que facilitaron la transición desde producciones telegráficas hacia enunciados completos y coherentes. En la práctica, se observó una mejora gradual en la organización del discurso y en la claridad estructural de las oraciones producidas.

2. Material audiovisual

El uso de videos breves adaptados al nivel del grupo, imágenes proyectadas para descripción oral y actividades lúdicas apoyadas en estímulos visuales permitió generar contextos comunicativos significativos. Estos recursos funcionaron como detonantes discursivos, promoviendo la narración, la descripción y la producción guiada de oraciones en situaciones comprensibles y motivadoras.

El enfoque comunicativo respalda este tipo de estrategia al priorizar el uso funcional del idioma en contextos reales o verosímiles. Tomlinson (2014) afirma que los recursos multisensoriales fortalecen el procesamiento cognitivo y facilitan la retención en aprendices de segunda lengua. En el desarrollo de la intervención, el material audiovisual favoreció una mayor participación espontánea y una disminución observable de la ansiedad al hablar, especialmente en estudiantes que inicialmente mostraban retraimiento.

3. Recursos tecnológicos (TIC)

La integración de recursos tecnológicos respondió tanto a fines diagnósticos como formativos. La plataforma AVANT permitió establecer un punto de partida y contrastar avances

posteriores, mientras que las presentaciones interactivas y herramientas digitales proyectadas facilitaron la construcción colaborativa de oraciones y el seguimiento del progreso.

En el marco de la investigación-acción, las TIC no se limitaron a un uso instrumental, sino que contribuyeron a documentar el proceso y a sostener la evaluación formativa. Su incorporación permitió registrar evidencias del desempeño lingüístico, analizar avances y realizar ajustes pedagógicos dentro del ciclo reflexivo de planificación–acción–observación–reflexión. De esta manera, la tecnología se integró como herramienta de mejora continua y no como elemento accesorio.

4. Material manipulativo e interactivo

El uso de tarjetas de vocabulario, fichas con sujetos, verbos y complementos, juegos lingüísticos estructurados y dinámicas de roles dentro del trabajo colaborativo permitió materializar la estructura del idioma. La manipulación concreta de los componentes de la oración redujo la carga cognitiva y favoreció la comprensión estructural del español.

Desde la perspectiva del aprendizaje cooperativo, Johnson, Johnson y Holubec (1999) destacan que la interacción promotora fortalece tanto el aprendizaje académico como las habilidades sociales. En la práctica, el trabajo con material manipulativo facilitó la negociación de significados, el apoyo entre pares y la producción activa del idioma en pequeños grupos, fortaleciendo simultáneamente la competencia lingüística y la integración social del estudiantado extranjero.

Justificación teórica del uso de materiales

Materiales impresos y organizadores visuales

Facilitan la estructuración del pensamiento lingüístico y apoyan la internalización progresiva de la sintaxis básica del español. Desde el andamiaje sociocultural, permiten operar dentro de la Zona de Desarrollo Próximo y avanzar hacia mayor autonomía.

Material audiovisual

Conecta el aprendizaje con estímulos significativos, favoreciendo la motivación intrínseca y la producción espontánea. Los recursos visuales reducen el temor al error y estimulan la descripción oral en contextos funcionales.

Recursos TIC

Permiten documentar avances, aplicar evaluación continua y fortalecer la retroalimentación. En la investigación-acción, las TIC funcionan como herramientas de seguimiento y ajuste pedagógico.

Material manipulativo

Facilita la organización visible de la estructura oracional y promueve la participación activa en dinámicas colaborativas. Su carácter interactivo fortalece la comprensión sintáctica y el aprendizaje significativo.

Innovación didáctica

La integración de organizadores visuales, material manipulativo, recursos audiovisuales y herramientas tecnológicas constituye una propuesta didáctica coherente con el enfoque comunicativo y sociocultural del aprendizaje del ELE.

El elemento innovador central fue la combinación de trabajo colaborativo estructurado con andamios lingüísticos progresivos, lo que permitió transformar la práctica docente y atender de manera inclusiva la diversidad lingüística del grupo

Ventajas para el aprendizaje y la participación estudiantil

- Favorecen el aprendizaje significativo al activar distintos canales cognitivos (visual, auditivo, kinestésico), atendiendo diversos estilos de aprendizaje.
- Mejoran la producción oral y escrita al proporcionar estructuras claras y apoyos temporales.
- Incrementan la motivación y reducen la ansiedad comunicativa mediante dinámicas lúdicas y colaborativas.
- Facilitan la integración social del estudiantado extranjero al promover interacción significativa entre pares.
- Permiten el seguimiento continuo del progreso dentro del ciclo reflexivo de la investigación-acción.
- Contribuyen a la autonomía progresiva en el uso del español como lengua funcional.

Tipo de evaluación vinculada a la práctica

En esta experiencia pedagógica desarrollada bajo el enfoque de investigación-acción, se articularon cuatro tipos de evaluación: diagnóstica, formativa, auténtica y por competencias comunicativas. Cada una cumplió una función estratégica para acompañar, monitorear y valorar el progreso de los estudiantes extranjeros en el aprendizaje del español como lengua extranjera mediante estrategias de trabajo colaborativo y andamiajes lingüísticos estructurados.

La evaluación no se concibió como una fase aislada al final de la intervención, sino como un proceso continuo que orientó las decisiones pedagógicas en cada ciclo de planificación–acción–observación–reflexión.

Evaluación diagnóstica

Al inicio de la experiencia se aplicó una evaluación diagnóstica mediante la herramienta estandarizada AVANT, con el propósito de identificar el nivel inicial de dominio del español en comprensión oral, comprensión lectora, expresión oral y expresión escrita.

Esta evaluación permitió:

- Reconocer los conocimientos previos del estudiantado.
- Identificar producción fragmentada de oraciones.
- Detectar vocabulario limitado.
- Observar baja participación oral y ansiedad comunicativa.

La información obtenida fue determinante para diseñar la intervención basada en trabajo colaborativo y andamiajes lingüísticos progresivos. Desde el enfoque sociocultural, Vygotsky (1978) sostiene que la enseñanza debe partir del nivel real de desarrollo del estudiante para operar dentro de su Zona de Desarrollo Próximo, lo que justifica la importancia del diagnóstico inicial como punto de partida para la mediación docente.

Evaluación formativa

La evaluación formativa constituyó el eje central del proceso, especialmente por el carácter progresivo del aprendizaje del ELE. Durante la implementación de frases iniciadoras, cuadros de construcción de oraciones, párrafos colaborativos y dinámicas lúdicas, se realizó retroalimentación constante para fortalecer la estructura sintáctica, la coherencia y la claridad comunicativa

La docente investigadora utilizó:

- Rúbricas de evaluación continua.
- Observaciones sistemáticas registradas en la bitácora.
- Ajustes inmediatos en función del desempeño observado.

Este tipo de evaluación permitió identificar avances en tiempo real, reforzar estructuras que presentaban dificultad y adaptar el nivel de apoyo ofrecido. Desde la perspectiva de la evaluación formativa, el error se concibe como oportunidad de aprendizaje y no como fallo definitivo, coherente con el enfoque comunicativo y motivacional del estudio.

Evaluación auténtica

La evaluación auténtica se implementó mediante tareas comunicativas significativas, tales como:

Construcción colaborativa de oraciones.

- Descripción oral de imágenes.
- Producción de párrafos breves en contexto.
- Participación en dinámicas de juego lingüístico.
- Interacción en grupos cooperativos.

Estas actividades reflejan el uso funcional del idioma en situaciones reales de interacción escolar. No se evaluó únicamente la corrección gramatical aislada, sino la capacidad del estudiante para comunicarse de manera comprensible y progresivamente autónoma.

Guzmán-Flores (2020) define la evaluación auténtica como aquella que se basa en situaciones significativas derivadas de la vida real. En este caso, las tareas evaluadas reproducen escenarios comunicativos cotidianos dentro del entorno escolar, favoreciendo la transferencia del aprendizaje hacia otras asignaturas y espacios de interacción.

Evaluación por competencias

La evaluación por competencias se centró en valorar desempeños integrales relacionados con:

Comprensión de instrucciones en español.

- Producción de oraciones completas.
- Organización básica de ideas en párrafos.

- Uso funcional de vocabulario.
- Participación activa en dinámicas colaborativas.

Este enfoque se encuentra alineado con el Currículo Nacional Básico y con los lineamientos educativos que promueven el desarrollo de competencias comunicativas como eje central del aprendizaje.

No se evaluó únicamente el producto final, sino el proceso de construcción lingüística, la autonomía progresiva y la capacidad de interactuar en contextos comunicativos reales. Esto permitió valorar dimensiones cognitivas, procedimentales y socioemocionales del aprendizaje del español como lengua extranjera.

Autores que sustentan estas evaluaciones

Las modalidades de evaluación implementadas —diagnóstica, formativa, auténtica y por competencias comunicativas— se sustentan en aportes teóricos que conciben la evaluación como un proceso continuo, reflexivo y orientado a la mejora del aprendizaje.

- Vygotsky (1978): Fundamenta la evaluación diagnóstica al señalar que la enseñanza debe partir del nivel real de desarrollo del estudiante para intervenir dentro de su Zona de Desarrollo Próximo. En esta investigación-acción, el diagnóstico inicial permitió ajustar las estrategias según el dominio lingüístico detectado
- Gibbons (2015): Respalda la evaluación formativa vinculada al andamiaje lingüístico, destacando que el apoyo debe ajustarse progresivamente al desempeño del estudiante. La retroalimentación constante permitió fortalecer la producción oral y escrita durante los ciclos de intervención
- Guzmán-Flores (2020): Sustenta la evaluación auténtica al definirla como aquella basada en situaciones significativas y reales. Las tareas comunicativas implementadas permitieron valorar el uso funcional del español en contextos escolares concretos.
- MINED (2023): Establece lineamientos para la evaluación por competencias, orientando la valoración de desempeños integrales que integren conocimientos,

habilidades y actitudes. Esto permitió evaluar no solo productos, sino procesos comunicativos completos.

- Dörnyei (2001): Destaca la importancia de la motivación en el aprendizaje de lenguas. Su aporte respalda una evaluación que promueva confianza, reduzca la ansiedad comunicativa y favorezca la participación activa.

Instrumentos y estrategias evaluativas utilizadas

En el marco de esta investigación-acción, la evaluación no se concibió como un momento terminal de verificación, sino como un proceso sistemático de análisis que orientó la toma de decisiones pedagógicas en cada ciclo de intervención. Los instrumentos utilizados no solo permitieron valorar desempeños lingüísticos, sino comprender cómo evolucionaban las prácticas comunicativas del estudiantado extranjero y cómo debían ajustarse las estrategias implementadas.

1. Rúbricas de producción oral y escrita

Las rúbricas constituyeron un instrumento clave para valorar la progresión en la competencia comunicativa. A través de criterios relacionados con la estructura completa de la oración, la claridad y coherencia del mensaje, el uso pertinente del vocabulario, la participación en dinámicas colaborativas y el desarrollo progresivo de autonomía lingüística, se logró evaluar no únicamente el producto final, sino el proceso de construcción del lenguaje.

Desde la perspectiva de la investigación-acción, estas rúbricas permitieron identificar patrones de avance y estancamiento, posibilitando ajustes inmediatos en el nivel de andamiaje ofrecido. Más que funcionar como herramienta de calificación, se convirtieron en instrumentos de retroalimentación formativa que orientaron tanto al docente como al estudiante en la mejora continua del desempeño comunicativo.

2. Bitácora docente

La bitácora representó el eje reflexivo del proceso investigativo. En ella se registraron observaciones sistemáticas sobre participación, dificultades recurrentes en la construcción sintáctica, respuestas a las estrategias implementadas y decisiones pedagógicas adoptadas tras cada ciclo.

Su valor no radicó únicamente en el registro descriptivo de acontecimientos, sino en la interpretación crítica de lo observado. A través de la bitácora, se pudo contrastar la intención didáctica con los resultados reales en el aula, lo que permitió replantear actividades, modificar dinámicas colaborativas y ajustar el nivel de complejidad lingüística. En este sentido, la bitácora consolidó el carácter reflexivo y transformador de la investigación-acción.

3. Lista de cotejo

Las listas de cotejo se emplearon como instrumento de verificación estructural del desempeño lingüístico. Su finalidad fue constatar si el estudiante lograba construir oraciones completas, utilizar vocabulario adecuado, participar activamente en dinámicas grupales y aplicar correctamente los apoyos lingüísticos proporcionados.

No obstante, su uso trascendió la simple comprobación de cumplimiento. Dentro del proceso investigativo, estas listas permitieron detectar con precisión los elementos estructurales que requerían refuerzo inmediato. Así, se convirtieron en herramientas diagnósticas internas que alimentaron la planificación del siguiente ciclo de intervención.

4. Evaluación estandarizada (AVANT)

La prueba AVANT se utilizó como instrumento diagnóstico inicial y como referencia comparativa posterior, permitiendo medir el nivel de dominio del español en habilidades receptivas y productivas. Su aplicación aportó datos cuantificables que complementaron la evaluación cualitativa desarrollada en el aula.

En términos de investigación-acción, este instrumento permitió contrastar percepciones pedagógicas con resultados medibles, fortaleciendo la validez del proceso. La comparación entre el punto de partida y los avances posteriores ofreció evidencia objetiva del impacto de la intervención, integrando análisis cuantitativo y cualitativo en la valoración del progreso.

5. Observación directa y retroalimentación continua

La observación sistemática acompañó cada dinámica colaborativa, cada construcción de oraciones y cada actividad lúdica implementada. A través de esta estrategia, se analizaron no solo errores estructurales, sino actitudes, niveles de participación, seguridad comunicativa y disposición al uso del idioma.

La retroalimentación, tanto individual como grupal, se orientó a señalar avances concretos y oportunidades de mejora, promoviendo una cultura de aprendizaje basada en la reflexión y no en la penalización del error. Este acompañamiento constante fortaleció la confianza comunicativa y permitió realizar ajustes inmediatos dentro del ciclo planificación–acción–observación–reflexión.

Contribución de la evaluación a la mejora de la enseñanza-aprendizaje

La articulación de estos instrumentos dentro del enfoque de investigación-acción permitió:

➤ Ajustar la enseñanza

El docente pudo realizar mejoras continuas en cada ciclo, modificando el nivel de andamiaje, el tipo de dinámica colaborativa y la complejidad de las tareas según los avances observados.

➤ Fortalecer la autonomía y autorregulación

La retroalimentación constante permitió que los estudiantes identificaran sus propias dificultades en la construcción de oraciones y progresaran hacia mayor independencia lingüística. Este proceso favoreció el desarrollo de autorregulación y confianza comunicativa.

➤ Promover tareas auténticas y significativas

Las actividades evaluadas reflejaron situaciones reales de interacción escolar, vinculando el aprendizaje del español con contextos funcionales y relevantes para el estudiante extranjero.

➤ Desarrollar metacognición y conciencia lingüística

El análisis constante de la producción oral y escrita permitió que los estudiantes reconocieran errores estructurales, ampliaran vocabulario y comprendieran la organización básica del idioma, fortaleciendo un aprendizaje más reflexivo y consciente.

Marco Metodológico

Diseño

La presente investigación es una investigación cualitativa del tipo investigación acción, la cual se basa en el método descriptivo para revelar la situación del problema en el contexto de 4 aulas de 4to grado de primaria en las cuales se observó que los estudiantes extranjeros presentan baja participación y motivación en la clase de español, principalmente porque aún tienen poca exposición al idioma fuera del aula y provienen de hogares donde predomina el inglés entre otros idiomas. Fortalecer la comprensión, la práctica auditiva y el vocabulario mediante herramientas variadas permitiría ofrecer un entorno más motivador y accesible para quienes están desarrollando el español como segunda lengua.

La investigación-acción es una metodología en la que los investigadores buscan comprender y mejorar la práctica social mediante ciclos de planificación, acción, observación y reflexión. Según Kurt Lewin (1946), quien popularizó el término, la investigación-acción implica un proceso participativo y colaborativo, donde los investigadores y los participantes trabajan juntos para identificar problemas y desarrollar soluciones contextualizadas.

Kemmis y McTaggart (1988) destacan que esta metodología es ideal para mejorar la práctica educativa, ya que promueve la participación activa de los docentes en la investigación sobre sus propias prácticas. Además, Elliott (1991) resalta que la investigación-acción tiene una doble intención: contribuir al conocimiento ya la mejora directa de la práctica, lo que la convierte en una herramienta transformadora.

También, esta es una investigación acción porque se ha aplicado una intervención pedagógica a partir de un diagnóstico de la práctica docente, en donde se implementó una estrategia de cambio para mejorar problemática identificada en un ciclo de sesiones educativas en el aula; toda la información del proceso se registró en una bitácora de investigación, para describir el paso a paso del proceso y los resultados obtenidos. Durante el desarrollo de esta, se estudió el problema en el entorno de un aula de clases.

Población y muestra

El estudio se desarrolló en el segmento poblacional de 12 estudiantes; 3 niñas, dos de nacionalidad coreana y una americana. Y 9 niños, 3 coreanos, 4 chinos, 1 americano y 1 árabe de los diferentes cuartos grados A, B, C & D. En el Colegio Americano Nicaragüense ubicado en la carretera suburbana de managua.

Técnicas e Instrumentos

Para realizar esta investigación, se utilizaron técnicas instrumentos propios de la investigación acción, además se siguió en la lógica del enfoque cualitativo de la investigación, en este sentido se utilizaron las siguientes técnicas e instrumentos:

1. Revisión documental: con esta técnica se procuró el ejercicio de análisis de documentos teóricos como investigaciones, artículos científicos y tesis de maestría para identificar la evidencia teórica pertinente a este estudio, con la cual se construyó la base teórica del mismo, así como los antecedentes que se presentan en la introducción de este informe. Además, se hizo revisión documental para analizar el currículo de la educación básica y media, específicamente se revisó el marco curricular y la programación educativa del área de Lengua y Literatura, puesto que constituye el componente más estrechamente vinculado con la intervención desarrollada en el aula. De igual manera, se examinó la meso planificación del centro educativo (Scope and sequence), con el fin de comprender las metas, secuencias y prioridades institucionales. Asimismo, se revisó el currículo de literatura utilizado por la institución, denominado Heinemann, correspondiente al cuarto grado de primaria, en particular la unidad titulada Cajas y viñetas, dado que proporciona los contenidos y lineamientos literarios que enmarcan las actividades implementadas durante la intervención.
2. Bitácora de investigación: es un instrumento esencial en la investigación-acción, ya que me permitió documentar de manera sistemática las experiencias, reflexiones y observaciones durante mi práctica cotidiana. A través de entradas

regulares, como docente pude registrar situaciones, reacciones y avances en mi contexto de trabajo, lo cual facilitó la identificación de patrones y problemas recurrentes al aplicar mi intervención pedagógica. Fue un proceso de autoobservación y reflexión, tal y como lo describen Kemmis y McTaggart (1988), ya que fortalece la toma de decisiones informadas y ajusta el plan de acción a las necesidades reales del aula. Además, la bitácora sirvió como un recurso para evaluar la eficacia de las intervenciones implementadas y para generar conocimiento práctico valioso que enriquece tanto mi proceso de enseñanza como pedagoga individual como el aprendizaje de los estudiantes que participaron en la intervención. La intervención se desarrolló en el periodo de 7 sesiones en el aula, desde el día 27 de octubre hasta el día 7 de noviembre. Con un total de 7 sesiones de intervención pedagógica en el aula.

3. El autodiagnóstico de la práctica docente: es una técnica que se utilizó como docente investigadora para evaluar y comprender profundamente la propia práctica. Al examinar sus métodos, sus interacciones con los estudiantes y las estrategias pedagógicas que implementó, pudieron identificar tanto sus fortalezas como aquellas áreas donde necesitó mejorar. Este proceso le permitió ser más consciente de los factores que afectan el aprendizaje y la dinámica de su aula, y así adaptar sus intervenciones a las necesidades específicas de sus estudiantes. Al reflexionar sobre sus acciones, la docente investigadora se convirtió en una docente reflexiva, capaz de planificar y ejecutar mejoras que respondan a la realidad de su contexto educativo. Este autodiagnóstico le permitió elaborar su plan de intervención basado en las mejores prácticas para resolver los problemas de su enseñanza y mejorar el aprendizaje de sus estudiantes.
4. Diagnóstico inicial y final: Para el diagnóstico inicial del nivel de dominio del español de los estudiantes se utilizó el programa AVANT, herramienta estandarizada ampliamente empleada para evaluar competencias lingüísticas en aprendices de una segunda lengua.

Esta prueba permitió identificar el punto de partida en habilidades como comprensión oral, comprensión lectora, expresión oral además de expresión escrita. Su aplicación abarcó a la totalidad de la muestra seleccionada. Posteriormente, al finalizar la intervención, se administró nuevamente el mismo instrumento con el propósito de valorar el progreso alcanzado tras la incorporación de estrategias de trabajo colaborativo. Además, se empleó una rúbrica de evaluación continua, recurso que facilitó la documentación sistemática del desempeño diario del estudiantado mientras utilizaba las estrategias propuestas. Con dicha información fue posible ajustar las sesiones de intervención, puesto que permitió identificar avances, dificultades puntuales, así como necesidades de apoyo inmediato. Es importante señalar que no es posible adjuntar los resultados obtenidos, dado que constituyen información confidencial del centro educativo donde laboro.

Procedimientos de análisis de la información

Para analizar la información se utilizaron varios procesos:

Para la revisión documental de antecedentes y evidencia científica para la base teórica de esta investigación, se realizó la búsqueda de información en bases de datos especializadas de repositorios como Dialnet, Google Académico, Redalyc y Repositorio Institucional de UNICA y de la UNAN Managua. La búsqueda de la información tuvo como criterio principal que los documentos a revisar fueran textos fundantes, investigaciones y artículos recientes, así como investigación de autores nacionales que han desarrollado estudios para la obtención de su grado académico en Ciencias de la Educación.

Las observaciones de aula fueron registradas en la bitácora de investigación y la rúbrica de evaluación continua, posteriormente esta información se contrastó con la evidencia recopilada en las bases teóricas de la investigación para conocer el acercamiento o lejanía de la práctica pedagógica de la docente investigadora con respecto a las mejores prácticas para el desarrollo del vocabulario receptivo en niños en niveles iniciales del idioma español. Esta parte fue determinante para el posterior análisis de los resultados de la investigación.

Además, se aplicó un procedimiento de consentimiento informado para darle el debido soporte de anonimato y confidencialidad a los datos y la información con el tratamiento ético adecuado. Se utilizaron los siguientes procedimientos: Se realizó una solicitud por parte de la universidad dirigida a la directora del centro informando sobre lo que se haría con la práctica pedagógica, así como el permiso relacionado con la toma de fotografías y videos.

Propuesta de Intervención (Estrategia)

Antes de iniciar el proceso de investigación-acción, fue imprescindible desarrollar un autodiagnóstico sistemático de la práctica docente. Este ejercicio implicó una reflexión crítica sobre las estrategias implementadas en el aula, las dinámicas de interacción promovidas y el impacto que estas tenían en la participación y motivación del estudiantado extranjero. A través de observaciones estructuradas registradas en la bitácora, el análisis de producciones escritas iniciales, conversaciones pedagógicas informales y la revisión de evidencias audiovisuales, se identificó una problemática central: los estudiantes extranjeros de cuarto grado presentaban dificultades en la comprensión del español, limitada producción oral espontánea, escasa elaboración de oraciones coherentes y baja participación en actividades comunicativas.

El análisis de estas evidencias permitió reconocer patrones recurrentes, tales como respuestas breves y fragmentadas, dependencia constante del modelado docente, inseguridad al intervenir frente al grupo y uso restringido de vocabulario funcional. Estas manifestaciones no solo afectaban el desempeño lingüístico, sino también la motivación y la confianza comunicativa del grupo. En consecuencia, se consideró pertinente diseñar una intervención pedagógica basada en el trabajo colaborativo, entendiendo que la interacción entre pares puede constituirse en un andamio natural que favorece la negociación de significado, amplía las oportunidades de uso del idioma y reduce la ansiedad propia del aprendizaje de una segunda lengua.

Una vez delimitada la problemática, se procedió a la fase de planificación, coherente con el enfoque de investigación-acción. Esta etapa incluyó la gestión institucional mediante la entrega formal de la carta de solicitud a la dirección académica, la socialización de los propósitos investigativos con el equipo docente, el diseño de una rúbrica de evaluación continua centrada en participación oral, organización sintáctica y uso funcional del vocabulario, así como la aplicación del diagnóstico inicial a través de la prueba estandarizada Avant. Paralelamente, se elaboraron materiales didácticos estructurados —tarjetas ilustradas de vocabulario, cuadros de construcción de oraciones, organizadores gráficos y fichas de apoyo— que servirían como herramientas de andamiaje durante las sesiones colaborativas.

La fase de acción se organizó en torno a tres objetivos interrelacionados. El primero estuvo orientado a fortalecer la participación oral mediante dinámicas colaborativas que promovieran el uso del español en situaciones comunicativas controladas y progresivamente más autónomas. Se implementaron parejas de apoyo lingüístico con roles definidos, juegos orales cooperativos centrados en el uso funcional del vocabulario, lecturas compartidas con pausas de reformulación, rotación de roles en pequeños grupos y rutinas comunicativas estructuradas del tipo Pregunta–Responde–Comparte. Estas prácticas ampliaron el tiempo efectivo de producción oral, favorecieron la interacción promotora y generaron un ambiente emocionalmente seguro, reduciendo la exposición individual ante el grupo completo y, con ello, la ansiedad lingüística.

El segundo objetivo se centró en mejorar la comprensión y producción escrita mediante el uso de estrategias estructuradas de apoyo lingüístico. Se aplicaron cuadros de construcción de oraciones que segmentaban sujeto, verbo y complemento, facilitando la visualización de la estructura sintáctica del español. Asimismo, se incorporó el uso guiado de frases iniciadoras como apoyo para organizar ideas, la elaboración de párrafos colaborativos donde cada estudiante aportaba una oración dentro de un texto coherente, dictados interactivos con reflexión metalingüística y procesos de revisión entre pares con criterios claros de evaluación. Estas estrategias permitieron que los estudiantes transitaran de producciones telegráficas hacia enunciados más completos y organizados, reduciendo la carga cognitiva y fortaleciendo la conciencia estructural del idioma.

El tercer objetivo estuvo orientado a fortalecer la motivación y la interacción social como dimensiones clave del aprendizaje. Para ello se integraron juegos lingüísticos cooperativos, actividades multisensoriales y recursos digitales interactivos como Educaplay y Wordwall, que exigían formular oraciones, relacionar vocabulario y resolver retos comunicativos en equipo. Dinámicas como “Español presenta” y “Cómo estudiar una palabra” promovieron la creatividad, el uso espontáneo del idioma y la participación activa. La incorporación de elementos lúdicos favoreció la motivación intrínseca, mientras que las actividades de coevaluación fortalecieron el sentido de pertenencia y la responsabilidad compartida dentro del grupo.

Finalmente, la fase de evaluación y reflexión —propia del ciclo de investigación-acción— permitió valorar el impacto de la intervención. Se realizó la reaplicación de la prueba Avant para establecer un análisis comparativo del desempeño lingüístico antes y después del proceso. Además, se utilizó la rúbrica de evaluación continua para documentar avances en producción oral y escrita, y se organizó un portafolio físico individual donde se conservaron trabajos iniciales, intermedios y finales. Este portafolio permitió evidenciar progresos en la extensión de las producciones, mayor coherencia sintáctica, incremento del vocabulario funcional y aumento significativo en la participación comunicativa.

El análisis reflexivo registrado en la bitácora docente facilitó identificar logros, ajustes necesarios y elementos que requieren fortalecimiento en futuros ciclos. En conjunto, la intervención demostró que la integración sistemática del trabajo colaborativo, el andamiaje estructurado y las metodologías activas puede transformar el ambiente de aprendizaje del español como lengua extranjera, promoviendo no solo el desarrollo lingüístico, sino también la confianza comunicativa y la motivación del estudiantado extranjero. Desde la lógica de la investigación-acción, este proceso no se concibe como una acción aislada, sino como un ciclo continuo de mejora pedagógica fundamentado en evidencia y reflexión crítica.

Resultados de la Propuesta de Intervención

La implementación del plan de intervención basado en estrategias de trabajo colaborativo produjo transformaciones significativas en el aprendizaje del español como lengua extranjera en los estudiantes de cuarto grado del Colegio Americano Nicaragüense. Desde el enfoque de investigación-acción adoptado en el estudio, los resultados fueron analizados como un proceso evolutivo y reflexivo, sustentado en evidencias recogidas mediante la bitácora pedagógica, la rúbrica de evaluación continua, el portafolio individual de los estudiantes y la reaplicación del instrumento diagnóstico Avant.

En términos generales, la docente-investigadora identificó avances progresivos en tres dimensiones fundamentales: participación comunicativa, motivación hacia el uso del español y desempeño lingüístico en producción oral y escrita. Estos cambios no se manifestaron de manera inmediata ni uniforme, sino que emergieron gradualmente a lo largo de las sesiones, consolidándose conforme las estrategias colaborativas se integraban sistemáticamente en la dinámica de aula.

Los primeros indicios de mejora se observaron durante la aplicación de estrategias estructuradas como el cuadro de construcción de oraciones y el uso de frases iniciadoras. En las producciones iniciales, varios estudiantes presentaban respuestas fragmentadas y dificultad para organizar ideas; sin embargo, tras los primeros días de implementación, comenzaron a elaborar enunciados más completos y coherentes. La segmentación visual de la oración en sus componentes básicos facilitó la comprensión de la estructura sintáctica del español, reduciendo la inseguridad al expresarse tanto de forma oral como escrita. La docente-investigadora registró en la bitácora que algunos estudiantes pasaron de producir palabras aisladas a formular oraciones simples con mayor claridad y sentido.

De manera paralela, se evidenció un incremento sostenido en la participación oral. En la fase diagnóstica, ciertos estudiantes evitaban intervenir en español o recurrían constantemente a su lengua materna. No obstante, conforme se fortalecieron las dinámicas de trabajo en parejas lingüísticas y pequeños grupos, aumentó el número de intervenciones espontáneas. La docente-

investigadora observó que el trabajo colaborativo funcionó como mediador afectivo, al disminuir la exposición individual ante el grupo completo y reducir la ansiedad lingüística. La interacción entre pares facilitó la negociación de significado, la reformulación de ideas y la incorporación progresiva de nuevo vocabulario en contextos comunicativos reales.

El análisis comparativo de los portafolios individuales permitió constatar avances en la organización discursiva. Al contrastar las producciones iniciales con las intermedias y finales, se identificó mayor extensión en las oraciones, uso más frecuente de conectores básicos y mejor coherencia temática en los párrafos colaborativos. Aunque persistieron errores gramaticales propios del nivel de aprendizaje, se evidenció un progreso claro en la intención comunicativa y en la estructuración del mensaje. Para la docente-investigadora, estos hallazgos reflejan que el énfasis en el uso funcional del idioma resultó más efectivo que una enseñanza centrada exclusivamente en la corrección normativa.

En cuanto a las estrategias específicas, el cuadro de construcción de oraciones destacó por su impacto en el desarrollo de la conciencia sintáctica. La docente-investigadora observó que su uso sistemático permitió a los estudiantes comprender la necesidad de integrar sujeto, verbo y complemento dentro de una estructura coherente. Con el avance de las sesiones, varios estudiantes comenzaron a formular oraciones completas sin apoyo constante del organizador visual, lo cual evidenció un proceso gradual de internalización del andamiaje.

Las frases iniciadoras demostraron ser especialmente útiles para reducir el bloqueo comunicativo. Al proporcionar un punto de partida estructurado, facilitaron la organización del pensamiento y aumentaron la fluidez inicial en intervenciones orales y escritas. La docente-investigadora registró que estudiantes con mayor inseguridad lograron iniciar sus participaciones con mayor autonomía, lo cual fortaleció su confianza comunicativa.

El párrafo colaborativo se consolidó como una de las estrategias más eficaces para promover la interacción y la construcción conjunta del discurso. Durante su implementación, los estudiantes debatían ideas, proponían vocabulario y revisaban la coherencia de los textos producidos. Este proceso favoreció la interacción oral, la reflexión metalingüística y la corresponsabilidad en el aprendizaje. La docente-investigadora constató que esta dinámica

fortaleció tanto las habilidades lingüísticas como las competencias socioemocionales, particularmente la escucha activa y el respeto por las ideas de los demás.

El modelado docente y la organización de parejas lingüísticas también resultaron determinantes. El modelado permitió ofrecer referentes claros de estructura y pronunciación, mientras que el apoyo entre pares brindó retroalimentación inmediata dentro de la Zona de Desarrollo Próximo. La docente-investigadora observó que los estudiantes con menor dominio del idioma mostraron avances visibles en seguridad y autonomía cuando contaban con el acompañamiento de compañeros con mayor competencia lingüística.

Asimismo, las actividades lúdicas y visuales incrementaron notablemente la motivación del grupo. El uso de tarjetas ilustradas, juegos cooperativos y plataformas digitales interactivas generó entusiasmo y mayor disposición a participar. Durante estas actividades, la docente-investigadora registró un uso más espontáneo del vocabulario y una actitud más positiva hacia el error como parte del aprendizaje. La dimensión lúdica contribuyó a disminuir la tensión asociada a la producción en lengua extranjera.

La reaplicación del instrumento diagnóstico Avant permitió establecer un contraste general entre el punto de partida y el desempeño final del grupo. Aunque los resultados específicos no pueden divulgarse por razones de confidencialidad institucional, el análisis comparativo evidenció mejoras en comprensión y producción lingüística que respaldan las observaciones cualitativas registradas durante el proceso. La triangulación entre prueba diagnóstica, rúbrica continua y portafolio fortaleció la consistencia de los hallazgos.

En síntesis, la docente-investigadora concluye que la implementación sistemática de estrategias de trabajo colaborativo y andamiajes estructurados favoreció significativamente el desarrollo de habilidades comunicativas en los estudiantes extranjeros. Más allá de los avances lingüísticos observados, la intervención contribuyó a consolidar un ambiente más inclusivo, participativo y motivador. Desde la perspectiva de la investigación-acción, estos resultados constituyen evidencia de que la interacción estructurada, el apoyo visual y la colaboración entre pares son elementos clave para transformar el aprendizaje del español como lengua extranjera en contextos escolares multiculturales y continuar fortaleciendo la práctica pedagógica en ciclos posteriores.

Dificultades Encontradas

Durante la implementación de las estrategias de trabajo colaborativo orientadas a fortalecer el aprendizaje del español como lengua extranjera en los estudiantes de cuarto grado del Colegio Americano Nicaragüense, la docente-investigadora identificó diversas dificultades que incidían directamente en el desempeño comunicativo del grupo. Estas dificultades se analizaron sistemáticamente a partir de los criterios establecidos en la rúbrica de producción oral y escrita, los registros de la bitácora pedagógica y la revisión del portafolio individual de evidencias. Este proceso permitió reconocer patrones recurrentes y delimitar áreas prioritarias de mejora dentro del ciclo de investigación-acción.

Una de las primeras dificultades detectadas fue la limitada fluidez verbal. Durante las intervenciones orales, varios estudiantes presentaban pausas prolongadas, dudas frecuentes y silencios que fragmentaban el mensaje. Estas manifestaciones evidenciaban inseguridad lingüística y escaso dominio automatizado del vocabulario básico. Desde la perspectiva de la adquisición de una segunda lengua, estas pausas reflejan el esfuerzo cognitivo que implica seleccionar palabras, organizar la estructura sintáctica y monitorear la pronunciación simultáneamente. La docente-investigadora observó que esta falta de fluidez impactaba tanto en la claridad del mensaje como en la disposición de los estudiantes para participar activamente.

Otra dificultad relevante fue la escasa variedad léxica. En las primeras semanas de intervención, los estudiantes recurrían repetidamente a un número limitado de palabras o expresiones, lo que restringía su capacidad para describir situaciones, narrar experiencias o formular opiniones durante las dinámicas colaborativas. Esta limitación no solo afectaba la riqueza del discurso, sino también la motivación, ya que la carencia de recursos lingüísticos generaba frustración y dependencia constante del modelado docente. La rúbrica permitió identificar que la mayoría del grupo se encontraba en niveles iniciales en el indicador relacionado con el uso funcional y variado del vocabulario.

Asimismo, se evidenciaron dificultades en la organización y coherencia de ideas. Las producciones orales y escritas iniciales mostraban oraciones desestructuradas, ausencia de relación clara entre idea principal y detalles complementarios, así como mezcla de palabras en

inglés y español. Esta alternancia lingüística, más que un error aislado, reflejaba un proceso de transición propio de aprendices que aún no consolidan completamente la lengua meta. La docente-investigadora interpretó este fenómeno como una manifestación de interlengua, característica del aprendizaje de idiomas, lo cual confirmó la necesidad de reforzar los apoyos estructurados y el andamiaje visual.

En el ámbito de la pronunciación, se identificaron obstáculos específicos en la articulación de ciertos fonemas del español que no existen en las lenguas maternas de algunos estudiantes. Se observaron omisiones de sonidos, sustituciones consonánticas y dificultades en la acentuación prosódica. Estas variaciones dificultaban, en ocasiones, la comprensión del mensaje dentro de las actividades colaborativas. Sin embargo, también se reconoció que tales dificultades forman parte del proceso natural de adquisición fonológica en una segunda lengua y requieren práctica contextualizada más que corrección aislada.

La participación dentro de los grupos colaborativos también presentó desafíos iniciales. Aunque la estrategia buscaba promover interacción y corresponsabilidad, algunos estudiantes mostraban resistencia a asumir roles activos, principalmente por temor al error o por percepción de menor competencia frente a compañeros con mayor dominio del español. Esta situación afectaba temporalmente la dinámica grupal y evidenciaba la necesidad de fortalecer la dimensión afectiva del aprendizaje. La docente-investigadora registró que la inseguridad comunicativa influía directamente en la disposición para interactuar, lo cual reforzó la importancia de mantener un ambiente emocionalmente seguro y de implementar roles estructurados dentro de los equipos.

En cuanto a la producción escrita, se identificaron dificultades en la redacción de oraciones simples, particularmente en la aplicación adecuada de frases iniciadoras, el uso de conectores básicos y la concordancia entre sujeto y verbo. Las primeras evidencias recopiladas en el portafolio mostraban estructuras incompletas, orden sintáctico inestable y escasa cohesión textual. De acuerdo con la rúbrica de evaluación, la mayoría de los estudiantes se ubicaba en niveles iniciales de escritura guiada, lo que confirmó la pertinencia de integrar apoyos visuales más explícitos y prácticas repetidas de construcción estructural.

Desde la lógica de la investigación-acción, estas dificultades no fueron interpretadas como limitaciones estáticas, sino como indicadores diagnósticos que orientaron la toma de decisiones pedagógicas. Cada obstáculo identificado permitió ajustar las estrategias colaborativas, intensificar el modelado docente, reforzar los andamios lingüísticos y diseñar actividades más específicas para responder a las necesidades reales del grupo. De este modo, las dificultades se transformaron en puntos de partida para la mejora continua de la práctica, consolidando un proceso reflexivo y sistemático que fortaleció tanto el aprendizaje del estudiantado como la intervención pedagógica de la docente-investigadora.

Conclusiones

La investigación-acción desarrollada con estudiantes extranjeros de cuarto grado del Colegio Americano Nicaragüense permitió constatar que la implementación sistemática de estrategias de trabajo colaborativo constituye un recurso pedagógico pertinente y eficaz para fortalecer el aprendizaje del español como lengua extranjera. A lo largo del proceso investigativo, la docente-investigadora articuló diagnóstico, planificación, intervención y reflexión continua, lo cual posibilitó transformar las dificultades iniciales en oportunidades de mejora pedagógica fundamentada en evidencia.

La integración de apoyos visuales, dinámicas lúdicas, recursos digitales interactivos y modelado docente favoreció la creación de un entorno de aprendizaje activo, estructurado y emocionalmente seguro. Este ambiente facilitó el acceso progresivo al vocabulario funcional y promovió el uso del español en situaciones comunicativas reales dentro del aula. Las estrategias estructuradas (especialmente el cuadro de construcción de oraciones, las frases iniciadoras y el párrafo colaborativo) demostraron ser herramientas efectivas para guiar la organización del pensamiento, consolidar la estructura sintáctica básica y fortalecer la producción oral y escrita.

Asimismo, el trabajo colaborativo se consolidó como un eje central de la intervención. La interacción entre pares no solo amplió las oportunidades de práctica lingüística, sino que también redujo la ansiedad comunicativa, incrementó la motivación intrínseca y favoreció el sentido de pertenencia dentro del grupo. Desde la perspectiva socio constructivista que sustenta el estudio, la colaboración actuó como un andamiaje natural que permitió a los estudiantes avanzar dentro de su Zona de Desarrollo Próximo mediante el acompañamiento mutuo y el apoyo docente constante.

Los resultados evidenciaron mejoras en la fluidez oral, mayor comprensión de instrucciones académicas y progresos en la elaboración de mensajes sencillos con mayor coherencia y claridad. Si bien persistieron desafíos propios del nivel de adquisición de una segunda lengua, se observó un avance significativo en la autonomía lingüística y en la confianza para interactuar en español. La evaluación continua permitió ajustar la intervención de manera flexible, garantizando un enfoque inclusivo y sensible a la diversidad lingüística del grupo.

Desde el enfoque de investigación-acción, esta experiencia no se concibe como un proceso cerrado, sino como un ciclo de mejora continua que fortalece la práctica docente a partir de la reflexión crítica y la toma de decisiones fundamentadas. Los hallazgos obtenidos ofrecen evidencia valiosa sobre la pertinencia de integrar estrategias colaborativas y andamiajes estructurados en la enseñanza del español como lengua extranjera en contextos multiculturales. En consecuencia, esta investigación aporta elementos significativos para el fortalecimiento de la didáctica del área de español y reafirma la importancia de diseñar intervenciones pedagógicas centradas en el estudiante, orientadas a la interacción significativa y comprometidas con la equidad educativa.

Referencias

- Bellido Castaños, M. E. (2024). Manual: motivación para el aprendizaje. Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. <https://www.zaragoza.unam.mx/manual-motivacion-aprendizaje/>
- Berenguel Alonso, M. (2022). El aprendizaje basado en el juego en la enseñanza de lenguas extranjeras: motivación y rendimiento. *Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas*, 14(2), 45–63. (Si el artículo tiene DOI, añádelo aquí cuando esté disponible). Una versión o referencia es accesible en el repositorio institucional de la Universidad de Alicante.
- Bruner, J. S. (1983). *Child's talk: Learning to use language*. Oxford University Press.
- Cummins, J. (2001). Bilingual children's mother tongue: Why is it important for education? *Sprogforum*, 7(19), 15–20.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z., & Murphey, T. (2003). *Group dynamics in the language classroom*. Cambridge University Press.
- Gardner, R. C. (2010). *Motivation and second language acquisition: The socio-educational model*. Peter Lang.

- Gibbons, P. (2015). *Scaffolding language, scaffolding learning: Teaching English language learners in the mainstream classroom* (2nd ed.). Heinemann.
- Gobierno de Nicaragua. (2022). *Plan Nacional de Lucha contra la Pobreza y para el Desarrollo Humano (PNLCPDH)*. Gobierno de Reconciliación y Unidad Nacional.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The action research planner* (3rd ed.). Deakin University Press.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34–46.
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (2013). *How languages are learned* (4th ed.). Oxford University Press.
- Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 413–468). Academic Press.
- MINED – Ministerio de Educación de Nicaragua. (2020). *Currículo Nacional Básico de Educación Primaria*. Dirección General de Currículo.
- MINED – Ministerio de Educación de Nicaragua. (2021). *Estrategia Nacional de Educación “Bendiciones y Victorias”*.

- Oxford, R. L. (1997). Cooperative learning, collaborative learning, and interaction: Three communicative strands in the language classroom. *The Modern Language Journal*, 81(4), 443–456.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Stenhouse, L. (1985). *An introduction to curriculum research and development*. Heinemann.
- Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 97–114). Oxford University Press.
- Sweller, J. (1994). Cognitive load theory, learning difficulty, and instructional design. *Learning and Instruction*, 4(4), 295–312.
- Tomlinson, B. (2014). *Developing materials for language teaching* (2nd ed.). Bloomsbury.
- Ushioda, E. (2014). Motivation, autonomy and metacognition: Exploring their interactions. In D. Lasagabaster, A. Doiz & J. M. Sierra (Eds.), *Motivation and foreign language learning* (pp. 31–49). John Benjamins.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Tabla 3

Actividades de cierre

| ASIGNATURA: PRÁCTICA PEDAGÓGICA | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|-------------|--|--------|-----------|--------|---------|-----------------------|--------|-----------|--------|---------|----------------------|--------|-----------|--------|---------|
| Plan de acción de la Investigación Acción | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ACTIVIDADES DE CIERRE DE LA INTERVENCIÓN | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Objetivo de cierre del plan de intervención | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Presentar los resultados del proceso de intervención pedagógica realizado en el aula de clase mediante una investigación acción, a fin de identificar las lecciones aprendidas y comunicarlos en un espacio de intercambio científico-pedagógico. | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| N° | Actividades de cierre de la intervención | Responsable | Cronograma de actividades de cierre - noviembre 2025 | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | segunda semana de nov | | | | | tercera semana de nov | | | | | cuarta semana de nov | | | | |
| | | | lunes | martes | miércoles | jueves | viernes | sábado | martes | miércoles | jueves | viernes | lunes | martes | miércoles | jueves | viernes |
| 1 | Revisión de rúbrica de evaluación continua | | 10-nov | | | | | | | | | | | | | | |
| 2 | Comparación de los resultados del Avant test y de la rúbrica de evaluación continua del progreso de los estudiantes | | | 11-nov | 12-nov | | | | | | | | | | | | |
| 3 | Elaboración de informe sobre los resultados dirigido a la Directora | | | | 12-nov | 13-nov | | | | | | | | | | | |
| 6 | Presentación de informe y póster científico a la Directora | | | | | | | | | | | | 24-nov | | | | |

Anexo 2. Planes de clases.

| | | |
|--|----------------------------|-----------------------|
| Plan diario de Clases Sesión 1 | | |
| Docente: Fátima Jiménez | | |
| Fecha: 27/10/2025 | Asignatura: Español | |
| Grado: 4to Grado | Sección: A | Tiempo: 1 hora |
| Unidad V: Taller de escritura Puedo escribir un ensayo | | |
| Indicador de logro: Reconocer las características, estructura y propósito del ensayo, mediante la lectura y análisis de ejemplos sencillos. | | |
| Contenido: El ensayo | | |
| Criterio de evaluación: | | |
| Identifica las características y el propósito del ensayo. | | |
| Analiza un ejemplo de ensayo breve y distingue sus partes. | | |
| Muestra disposición al participar en la lectura y el diálogo grupal. | | |
| Recursos | | |
| Proyector | | |
| Presentación del taller de escritura | | |
| Poster de apoyo-Podemos escribir un ensayo personal | | |
| Ejemplo breve de un ensayo | | |
| Momentos de la acción didáctica: | | |

Actividades de iniciación:**Tiempo:** 15 min

La docente inicia la clase presentando la palabra “ensayo” en el proyector y pregunta a los estudiantes qué imaginan que significa. Luego lee un ejemplo breve y adaptado de un ensayo, invitando a los alumnos a expresar qué creen que intenta comunicar el autor. Se realiza una breve lluvia de ideas sobre lo que caracteriza este tipo de texto.

Grupo reducido

La docente realiza una prueba diagnóstica oral, que consiste en agrupar pictogramas categoría (animales) etc. Pregunta a los estudiantes si saben el nombre de dicha palabra. Esta actividad tiene como función observar el vocabulario de los estudiantes y la pronunciación.

Actividades de desarrollo:**Tiempo:** 30 minutos

El docente explica que el ensayo es un texto donde se expone una idea o tesis, acompañada de razones o argumentos. Junto con los estudiantes identifica las primeras 3 partes del ensayo usando el ejemplo leído (tesis, razones, evidencias de cada razón dando detalles y ejemplos). En grupos, subrayan las frases que expresan opiniones y las que las sustentan. Finalmente, completan en su cuaderno frases como “Un ensayo sirve para...” y “Un ensayo tiene...”.

Se darán 5 minutos para compartir con otros grupos.

Grupo reducido

Los estudiantes leen con su compañero (asistidos por la maestra) las palabras de vocabulario e identifican el sonido inicial de cada palabra, al lograr identificar el sonido utilizan el alfabeto y señala la letra que corresponde al sujeto (animal).

Letra P pato

Letra R rana

Actividades de culminación (Consolidación y cierre)**Tiempo:** 15 minuto

Los grupos comparten sus observaciones en plenaria. El docente refuerza los elementos del ensayo y aclara dudas. Cada estudiante escribe una frase sobre lo que más le gustó del texto leído y propone un tema sobre el cual le gustaría escribir su propio ensayo.

Grupo reducido

Los estudiantes cantan la canción del abecedario utilizando el vocabulario aprendido. *La letra es A su sonido A, abeja, la letra es B su sonido es B buho etc.*

| | | |
|--|----------------------------|-----------------------|
| Plan diario de Clases Sesión 2 | | |
| Docente: Fátima Jiménez | | |
| Fecha: 28/10/2025 | Asignatura: Español | |
| Grado: 4to grado | Sección: D | Tiempo: 1 hora |
| Unidad V: Taller de escritura Puedo escribir un ensayo | | |
| Indicador de logro: Planificar un ensayo sencillo seleccionando un tema, formulando una tesis organizando ideas principales y argumentos. | | |
| Contenido: El ensayo | | |
| Criterio de evaluación: Reconoce los elementos de la planificación de un ensayo. Elabora un esquema con tema, tesis y argumentos. Participa activamente mostrando interés en expresar sus ideas. | | |
| Recursos Proyector Presentación Cuaderno de español Pictogramas Chromebooks (para los estudiantes que necesitan investigar sobre su tema) | | |
| Momentos de la acción didáctica: | | |
| Actividades de iniciación: | | Tiempo: 15 min |

La maestra empieza la sesión de clase haciendo un juego de vocabulario que ayuda a los niños a dar una palabra que recuerden de una categoría que han estudiado anteriormente (animales).

La maestra canta la canción y los estudiantes aplauden al unísono.

Español (doble aplauso) presenta (doble aplauso) palabras sobre (doble aplauso) animales (doble aplauso) por ejemplo: respuestas esperadas: búho (doble aplauso), pato (doble aplauso), rana (doble aplauso) etc.

El docente recuerda con los estudiantes qué es un ensayo y comenta que hoy aprenderán a planificar uno utilizando los elementos que aprendieron la clase anterior. Se presenta un ejemplo (Me gusta el helado.) para inspirar ideas. Los estudiantes brindan ejemplos de las posibles razones por las cuales nos puede gustar el helado.

Actividades de desarrollo:

Tiempo:30 min.

El docente explica los pasos para planificar un ensayo: elección del tema, planteamiento de tesis, razones, evidencias y una mini historia. Los estudiantes eligen su tema y completan una ficha de planificación con apoyo del docente. En parejas comparten sus ideas y se dan sugerencias. Al finalizar la agregan a su cuaderno de español.

Se darán 5 minutos para compartir con otros grupos.

Se les indica a los estudiantes usar la frase iniciadora **Me gusta... No me gusta...** utilizando pictogramas de distintas categorías (comida, lugares, dulces etc.) los estudiantes organizan y leen sus frases.

Actividades de culminación (Consolidación y cierre)

Tiempo: 15 min.

Algunos estudiantes presentan su esquema al grupo. El docente retroalimenta destacando la claridad de la tesis y la coherencia de los argumentos. Se deja de tarea revisar o mejorar su planificación antes de escribir el borrador.

Los estudiantes comparten con sus compañeros las frases que armaron anteriormente de manera independiente.

| | | |
|--|----------------------------|-----------------------|
| Plan diario de Clases Sesión 3 | | |
| Docente: Fátima Jimenez | | |
| Fecha: 29/10/2025 | Asignatura: Español | |
| Grado: 4to grado | Sección: C | Tiempo: 1 hora |
| Unidad V: Taller de escritura Puedo escribir un ensayo | | |
| Indicador de logro: Redactar el borrador de un ensayo aplicando la estructura (tesis, razones, evidencias, mini historia, y lista) empleando conectores adecuados. | | |
| Contenido: El ensayo | | |
| Criterio de evaluación: Comprende la estructura de un ensayo. Redacta un borrador con coherencia y cohesión. Escribe con esfuerzo y atención a la claridad de sus ideas. | | |
| Recursos Proyector Presentación Frasas iniciadoras (categoría: útiles escolares) Esto es un..... Esta es una.... Cuaderno de español | | |
| Momentos de la acción didáctica: | | |
| Actividades de iniciación: | | Tiempo: 15 min |

La docente recuerda los pasos para planificar un ensayo y presenta la estructura básica (tesis, razones, evidencias, mini historia, y lista). Se revisan las fichas de la sesión pasada.

La docente utiliza la dinámica "El tesoro de palabras", esta consiste en esconder las palabras alrededor de la clase y los estudiantes tienen 8 minutos para buscar alrededor, después de ese tiempo se detienen y leen sus palabras de manera independiente. Cuando las encuentren todas las palabras tienen que reunir las y traerlas al área de reunión en parejas colaborativas las leen en voz alta y las usan en oraciones sin importar la estructura.

Actividades de desarrollo:

Tiempo: 30 min.

Los estudiantes redactan el borrador de su ensayo, guiados por la planificación del día anterior. El docente circula por el aula brindando apoyo y recordando el uso de conectores ("por eso", "además", "sin embargo").

Las parejas colaborativas practican las estrategias de como aprender una palabra:

Leela

Escribela

Deletréala

Anímalas haciendo gestos para las palabras altas, pequeñas y las palabras que cuelgan.

Los estudiantes trabajarán con otra frase iniciadora **Esto es un _** y **Esta es una** trabajarán de forma individual cada uno con su frase y tomarán las palabras del vocabulario del tesoro de palabras que previamente encontraron. Los estudiantes leen la frase, al terminar de leerla toman su cuaderno y las escriben.

Actividades de culminación (Consolidación y cierre)

Tiempo: 15 minutos

Los alumnos intercambian sus borradores con un compañero y leen para ofrecer comentarios constructivos. El docente recopila algunos ejemplos y comenta fortalezas y aspectos por mejorar. Los estudiantes leen sus apuntes con un compañero.

| | | |
|---|----------------------------|-----------------------|
| Plan diario de Clases Sesión 4 | | |
| Docente: Fátima Jimenez | | |
| Fecha: 30/10/2025 | Asignatura: Español | |
| Grado: 4to grado | Sección: A | Tiempo: 1 hora |
| Unidad V: Taller de escritura Puedo escribir un ensayo | | |
| Indicador de logro: Presentar y socializar el ensayo final, demostrando claridad al comunicar ideas y respeto por las opiniones ajenas. | | |
| Contenido: El ensayo | | |
| Criterio de evaluación: Comprende la importancia de compartir textos propios. Lee su ensayo aplicando el tono y ritmo adecuados. Escucha y valora las producciones de sus compañeros. | | |
| Recursos Proyector Presentación Borradores del ensayo | | |
| Momentos de la acción didáctica: | | |
| Actividades de iniciación: | | Tiempo: 15 min |
| El docente motiva a los estudiantes recordando que hoy compartirán sus ensayos en parejas que ellos elegirán. Se organizan los turnos de lectura identificando a los estudiantes como lector A y lector B, se les da 10 minutos de preparación a los estudiantes para que se sienten junto a su compañero de lectura y leen sus avances del ensayo. | | |

La maestra empieza la sesión de clase haciendo un juego de vocabulario que ayuda a los niños a dar una palabra que recuerden de una categoría que han estudiado anteriormente (útiles escolares).

La maestra canta la canción y los estudiantes aplauden al unísono.

Español (doble aplauso) presenta (doble aplauso) palabras sobre (doble aplauso) útiles escolares (doble aplauso) por ejemplo: respuestas esperadas: lápiz (doble aplauso), borrador (doble aplauso), libro (doble aplauso) etc.

Actividades de desarrollo:

Tiempo: 30 minutos

Cada estudiante lee su ensayo ante el grupo. Los compañeros escuchan y comentan brevemente destacando las ideas que más les gustaron. El docente anota observaciones positivas y brinda retroalimentación respetuosa.

Introducción de la estrategia *Cuadro de construcción de oraciones*. La maestra explica la estructura de las oraciones simples y el significado de cada uno de los elementos del cuadro.

Sujeto, Adjetivo Verbo Frase preposicional

Los estudiantes toman turno para explorar el material interactivo formando oraciones, leyéndolas y cambiando constantemente los elementos. Se asignan las parejas colaborativas para que ayuden a los estudiantes que están aprendiendo a formar y leer las oraciones.

Actividades de culminación (Consolidación y cierre)

Tiempo: 15 minutos

Se realiza una breve reflexión grupal sobre lo aprendido al escribir y compartir ensayos. El docente felicita los logros y comenta cómo los ensayos ayudan a expresar pensamientos con argumentos.

Los estudiantes cantan las oraciones que formaron

El perro corre, el perro corre, el perro corre en el parque.

Se lee un texto argumentativo breve. El docente guía la identificación de la tesis, los argumentos y la conclusión. Los estudiantes responden preguntas orales sobre el propósito del autor y completan un organizador gráfico.

Continuación de la estrategia *Cuadro de construcción de oraciones*. La maestra explica la estructura de las oraciones simples y el significado de cada uno de los elementos del cuadro agregando uno nuevo el adjetivo.

Sujeto, Verbo Adjetivo Frase preposicional

Los estudiantes toman turno para explorar el material interactivo formando oraciones, leyéndolas y cambiando constantemente los elementos. Se asignan las parejas colaborativas para que ayuden a los estudiantes que están aprendiendo a formar y leer las oraciones.

Actividades de culminación (Consolidación y cierre)

Tiempo: 15 minutos

En grupo, los alumnos comparten sus respuestas. El docente refuerza la idea de que el texto argumentativo busca persuadir. Cada niño escribe una oración explicando para qué sirve este tipo de texto.

Los estudiantes escriben las oraciones en su cuaderno de escritura.

| | | |
|--|----------------------------|---------------------------|
| Plan diario de Clases Sesión 6 | | |
| Docente: Fátima Jiménez | | |
| Fecha: 06/11/2025 | Asignatura: Español | |
| Grado: 4to grado | Sección: A | Tiempo: 1 hora |
| Unidad V: Taller de escritura Puedo escribir un ensayo | | |
| Indicador de logro: Reconocer las partes que componen un texto argumentativo (tesis, argumentos y conclusión) a partir de ejemplos sencillos. | | |
| Contenido: El ensayo | | |
| Criterio de evaluación: | | |
| Describe las partes del texto argumentativo. | | |
| Señala en un texto la tesis, argumentos y conclusión. | | |
| Demuestra colaboración al trabajar en grupo. | | |
| Recursos | | |
| Proyector | | |
| Presentación pág | | |
| Momentos de la acción didáctica: | | |
| Actividades de iniciación: | | Tiempo: 15 min |
| La docente escribe en el pizarrón tres palabras: <i>inicio, ideas de apoyo, cierre</i> . Pregunta qué función tienen esas partes en un texto. | | |
| Introducción de la estrategia Párrafo colaborativo | | |
| Actividades de desarrollo: | | Tiempo: 30 minutos |

Se entrega un texto argumentativo corto. En grupos, los estudiantes subrayan la tesis, los argumentos y la conclusión con diferentes colores. Luego completan un cuadro con esas tres partes.

Se darán 5 minutos para compartir con otros grupos.

El docente realiza la verificación del aprendizaje y realimentación.

Actividades de culminación (Consolidación y cierre)

Tiempo: 15 minutos

Los grupos presentan sus resultados. El docente refuerza la función de cada parte y aclara dudas. Como cierre, cada estudiante explica oralmente qué parte del texto le parece más importante y por qué.

Plan diario de Clases Sesión 7

Docente: Fátima Jiménez

Fecha: 7/11/2025

Asignatura: Español

Grado: 4to grado

Sección: A

Tiempo: 1 hora

Unidad V: Taller de escritura Puedo escribir un ensayo

Indicador de logro: Utilizar conectores y ejemplos adecuados para fortalecer los argumentos dentro de un texto.

Contenido: El ensayo

Criterio de evaluación:

Reconoce distintos tipos de conectores argumentativos.

Emplea conectores y ejemplos en oraciones propias.

Participa activamente y colabora con sus compañeros.

| | |
|--|---------------------------|
| Recursos | |
| Proyector | |
| Presentación pág | |
| Momentos de la acción didáctica: | |
| Actividades de iniciación: | Tiempo: 15 min |
| El docente escribe dos oraciones sin conexión y pide a los estudiantes unir las con una palabra que las relacione. Se concluye que esas palabras se llaman conectores. | |
| El docente realiza la verificación del aprendizaje y realimentación | |
| El docente realiza la verificación del aprendizaje y realimentación. | |
| Actividades de desarrollo: | Tiempo: 30 minutos |
| Se explican los tipos de conectores (causa, consecuencia, contraste, adición). Los estudiantes completan oraciones con los conectores adecuados y luego redactan un pequeño párrafo utilizando al menos tres de ellos. | |
| El docente realiza la verificación del aprendizaje y realimentación. | |
| Actividades de culminación (Consolidación y cierre) | Tiempo: 15 minutos |
| Se leen algunos párrafos en voz alta. El docente valora el uso correcto de conectores y anima a los alumnos a usarlos en futuros textos argumentativos. | |

Anexo 3: Póster científico



Estrategias de trabajo colaborativo en el aprendizaje del idioma español como lengua extranjera en el cuarto grado del Colegio Americano Nicaragüense - I semestre año académico 2025-2026

Jiménez-Largaespada, Fátima Yahoska fjimenez6@unica.edu.ni <https://orcid.org/0009-0001-9102-9137>
Estudiante de Pedagogía, Facultad de Humanidades Universidad Católica Redemptoris Mater



Introducción

El aprendizaje del español como lengua extranjera requiere estrategias que faciliten la participación y atiendan la diversidad lingüística. A partir de esta necesidad, se incorporó una intervención pedagógica a un grupo de estudiantes extranjeros basada en el trabajo colaborativo, apoyos visuales, recursos digitales, actividades basadas en juego, motivación, así como estrategias estructuradas como el cuadro de construcción de oraciones, las frases iniciadoras y el párrafo colaborativo.

Estas estrategias fortalecieron la comprensión y producción lingüística de los estudiantes extranjeros, especialmente en la adquisición de vocabulario en español, además de favorecer avances en la expresión oral y escrita mediante oraciones y frases sencillas.

Metodología

El proceso comenzó con un diagnóstico (prueba computarizada Avant). Luego, se implementaron estrategias clave de intervención y trabajo colaborativo (modelado, grupos asistidos) para mejorar habilidades lingüísticas. El resultado fue evaluado continuamente con una rúbrica de producción oral y escrita.

Diagnóstico

Se aplicó una prueba de español computarizada que ayudó a detectar las necesidades lingüísticas de los estudiantes.

01

02

03

04

05

06

07

08

09

10

11

12

13

14

15

16

17

18

19

20

21

22

23

24

25

26

27

28

29

30

31

32

33

34

35

36

37

38

39

40

41

42

43

44

45

46

47

48

49

50

51

52

53

54

55

56

57

58

59

60

61

62

63

64

65

66

67

68

69

70

71

72

73

74

75

76

77

78

79

80

81

82

83

84

85

86

87

88

89

90

91

92

93

94

95

96

97

98

99

100

101

102

103

104

105

106

107

108

109

110

111

112

113

114

115

116

117

118

119

120

121

122

123

124

125

126

127

128

129

130

131

132

133

134

135

136

137

138

139

140

141

142

143

144

145

146

147

148

149

150

151

152

153

154

155

156

157

158

159

160

161

162

163

164

165

166

167

168

169

170

171

172

173

174

175

176

177

178

179

180

181

182

183

184

185

186

187

188

189

190

191

192

193

194

195

196

197

198

199

200

201

202

203

204

205

206

207

208

209

210

211

212

213

214

215

216

217

218

219

220

221

222

223

224

225

226

227

228

229

230

231

232

233

234

235

236

237

238

239

240

241

242

243

244

245

246

247

248

249

250

251

252

253

254

255

256

257

258

259

260

261

262

263

264

265

266

267

268

269

270

271

272

273

274

275

276

277

278

279

280

281

282

283

284

285

286

287

288

289

290

291

292

293

294

295

296

297

298

299

300

301

302

303

304

305

306

307

308

309

310

311

312

313

314

315

316

317

318

319

320

321

322

323

324

325

326

327

328

329

330

331

332

333