

Experiencias de Aprendizaje Colaborativo para Favorecer Habilidades Sociales en los Niños y las Niñas de Grado Primero del Suzhou *Science and Technology Town Foreign Language School* de China, entre Agosto 2023 – Abril 2024

Ángela María Mojica Díaz

Asesor

Harold Andrés Aguilar Bastidas

Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD

Escuela de Ciencias de la Educación ECEDU

Licenciatura en Pedagogía Infantil

2024

Resumen

El proyecto se desarrolló en el colegio SSFLS ubicado en la ciudad de *Suzhou* al este de China, con estudiantes de grado primero. El objetivo general era favorecer habilidades sociales por medio de la implementación de experiencias de aprendizaje centradas en el trabajo colaborativo. El proyecto enfatiza la importancia de la interacción y la colaboración entre los estudiantes como medio para promover las habilidades sociales. Siguiendo a Figueiredo (2015) el diseño metodológico respondió a la Investigación Acción Participativa (IAP) y utilizó técnicas e instrumentos cualitativos tales como: observación participante, diarios de campo, análisis documental, registros de video y fotográficos, y conversaciones con niños y dibujos. El proyecto se desarrolló en cuatro fases: indagar, proyectar, vivir la experiencia y valorar el proceso. Entre los resultados se resalta el fomento de la participación activa, el diálogo y la reflexión entre estudiantes. Se puso de manifiesto el papel fundamental que juega la interacción social y el intercambio de ideas en el desarrollo cognitivo y el aprendizaje. Los estudiantes demostraron una mayor capacidad para ponerse en el lugar de los demás, comprender sus perspectivas y ofrecerse apoyo mutuamente. El proyecto concluye que el trabajo colaborativo es una herramienta valiosa para favorecer y potenciar las habilidades sociales, pues provee múltiples oportunidades para interactuar en entornos sociales que requieren de la colaboración para lograr un objetivo en común.

Palabras clave: infancia, trabajo colaborativo, habilidades sociales, interacciones, interdependencia positiva.

Abstract

The project was developed at SSFSL school located in the city of Suzhou in eastern China, with first grade students. The general objective was to promote social skills through the implementation of learning experiences focused on collaborative work. The project emphasizes the importance of interaction and collaboration between students to promote social skills. The methodological design corresponded to Participatory Action Research (PAR), using qualitative techniques and instruments such as: participant observation, field diaries, documentary analysis, video and photographic records and conversations with children and drawings. The project was developed in four phases: inquiry, design, implementation, and assessment. Among the results, the promotion of active participation, dialogue and reflection among students stands out. The fundamental role played by social interaction and the exchange of ideas in cognitive development and learning was made clear. Students demonstrated a greater ability to put themselves in the shoes of others, understand their perspectives and offer mutual support. The project concludes that collaborative work is a valuable tool to promote and enhance social skills, as it provides multiple opportunities to interact in social environments that require collaboration to achieve a common goal.

Keywords: childhood, collaborative work, social skills, interactions, positive interdependence

Tabla de Contenido

Introducción	8
Planteamiento del problema.....	10
Justificación.....	16
Objetivos	19
Objetivo General.....	19
Objetivos específicos.....	19
Marco Teórico.....	20
Trabajo colaborativo	20
Habilidades sociales.....	22
Estrategias pedagógicas para promover habilidades sociales.....	25
La evaluación del trabajo colaborativo	27
Metodología	29
Resultados	41
Conclusiones	74
Referencias bibliográficas	77
Apéndices	79

Lista de Tablas

Tabla 1 <i>Técnicas e instrumentos de investigación utilizados en cada fase del proyecto</i>	32
Tabla 2 <i>Cronograma de actividades</i>	37
Tabla 3 <i>Experiencias de aprendizaje del objetivo específico 1</i>	45
Tabla 4 <i>Experiencias de aprendizaje del objetivo específico 2</i>	51
Tabla 5 <i>Experiencias de aprendizaje fase 4</i>	57

Lista de Figuras

Figura 1 <i>Modelo pedagógico centrado en el docente</i>	12
Figura 2 <i>Roles dentro del trabajo colaborativo</i>	42
Figura 3 <i>Creando dibujos a partir de figuras geométricas</i>	43
Figura 4 <i>Dioramas de hábitats</i>	44
Figura 5 <i>Construyamos un lugar de trabajo comunitario</i>	48
Figura 6 <i>Un encuentro entre el Kamishibai y el hombre de pan de jengibre</i>	49
Figura 7 <i>Creemos juntos un personaje sorpresa</i>	50
Figura 8 <i>Instrumento de valoración: conversaciones y dibujos con niños</i>	61
Figura 9 <i>Diferencias entre clases A y B</i>	63
Figura 10 <i>Representaciones sobre espacios</i>	65

Lista de Apéndices

Apéndice A	<i>Carpeta con diarios de campo</i>	79
-------------------	---	----

Introducción

En la actualidad las habilidades sociales han adquirido un papel esencial tanto en el entorno laboral como personal. La capacidad de comunicarse eficazmente, trabajar en equipo, empatizar y negociar se han convertido en habilidades cruciales para el éxito en un mundo cada vez más conectado. No obstante, algunos modelos pedagógicos le restan importancia al desarrollo de este tipo de habilidades y no brindan a los estudiantes oportunidades para aprenderlas y ejercitarlas dentro de los contextos escolares.

Precisamente con el objetivo de abordar esta problemática, se llevó a cabo el proyecto aplicado *Experiencias de aprendizaje centradas en el trabajo colaborativo para favorecer habilidades sociales*. Este se realizó en el *Suzhou Science and Technology Town Foreign Language School (SSFLS)*, al este de China, durante el periodo comprendido entre agosto 2023 - abril 2024. El SSFLS es un colegio de carácter privado y mixto, que brinda educación a los estudiantes en jornada diurna y atiende los grados de sala-cuna, preescolar, primaria y bachillerato. El proyecto se materializó con dos grupos de grado primero (un grupo mixto de 33 estudiantes y uno femenino de 21 estudiantes), cuyas edades oscilaban entre los 6 y los 7 años. La exploración inicial determinó que el modelo pedagógico implementado en el SSFLS respondía a un enfoque centrado en el maestro y en la transmisión de conocimientos. Este enfoque favorece el individualismo y la competitividad y limita las oportunidades de los estudiantes para aprender a comunicarse, colaborar, empatizar y negociar. De esta manera, los estudiantes cuentan con pocas oportunidades de practicar y ejercitar sus habilidades sociales.

Como respuesta a esta observación, el proyecto se propuso favorecer y ejercitar dichas habilidades por medio de experiencias de aprendizaje colaborativas que requirieran de interacciones significativas entre pares, con el ánimo de potencializar la capacidad estudiantil para resolver conflictos, alcanzar acuerdos, comprender las perspectivas de otras personas y

comprometerse con el éxito del equipo por encima de los intereses personales. Para lograr este fin, y siguiendo a Figueiredo (2015) se utilizó un diseño de Investigación Acción Participativa (IAP), y se usaron técnicas y herramientas cualitativas como la observación participante, los diarios de campo, el análisis documental, los registros de video y fotográficos, y las conversaciones con niños y dibujos. El proyecto se fundamentó en las estrategias del aprendizaje colaborativo, ejemplificando de manera efectiva cómo las habilidades sociales son esenciales para lograr relacionarse e interactuar eficazmente dentro de un grupo social.

Este proyecto resulta pertinente porque el éxito académico y personal de los estudiantes depende en gran medida de sus habilidades sociales. Sin embargo, muchos niños y jóvenes carecen de oportunidades para ejercitar y mejorar estas habilidades esenciales. Al proporcionar un entorno seguro y organizado donde los niños puedan practicar habilidades como la negociación, la resolución de conflictos y la comunicación efectiva entre otros, se espera ayudarlos a establecer relaciones más saludables en su vida escolar y prepararse mejor para el mundo laboral y la vida adulta. Además, se espera que los conocimientos derivados de este proyecto sirvan como insumo para la implementación de futuros proyectos que se propongan fomentar el ejercicio de las habilidades sociales.

Este documento inicia con el planteamiento del problema y la justificación del proyecto.

Luego introduce el sistema de objetivos y el marco teórico-conceptual que incorpora las contribuciones teóricas asociadas al tema del proyecto. De aquí da paso a los elementos metodológicos que incluyen las técnicas, herramientas y la ruta implementada. Continúa con la presentación de los resultados y su posterior discusión. Y cierra con un apartado de conclusiones, que analiza los resultados a la luz de los objetivos propuestos, destaca cómo los resultados del proyecto contribuyen al conocimiento en el área de estudio, y formula reflexiones y recomendaciones para futuras intervenciones e investigaciones en el mismo campo.

Planteamiento del Problema

Este trabajo surge a raíz de mi Proyecto de Acción Pedagógica realizado dentro del marco de las prácticas pedagógicas de la Licenciatura en Pedagogía Infantil en la Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD. Cabe aclarar que mi formación universitaria se dio bajo los parámetros de la educación colombiana y está orientada por las *Bases curriculares para la educación inicial y preescolar* del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2017).

Sin embargo, mi proyecto de acción pedagógica fue realizado en el *Suzhou Science and Technology Town Foreign Language School (SSFLS)*, ubicado a las afueras de la ciudad de Suzhou, importante centro económico y punto focal de comercio en el sur de la provincia de Jiangsu en China. De esta disparidad de contextos nace el proyecto, estableciendo un diálogo entre la visión que propone el sistema educativo chino para las infancias y el horizonte propuesto en Colombia sobre el mismo tema.

El gobierno chino ejerce un fuerte control sobre el sistema educativo con el objetivo de asegurar la transmisión de su ideología y mantener la estabilidad política y social. Es así, como a través de los contenidos curriculares y la metodología pedagógica implementada, el gobierno pretende inculcar en los estudiantes una visión del mundo y la sociedad consistente con la ideología del Partido. Así se asegura la transmisión de los valores promovidos por el Partido Comunista Chino, esto incluye censuras a libros de texto extranjeros y ciertas temáticas consideradas sensibles. De la misma manera, el gobierno busca orientar su sistema educativo hacia la formación de habilidades técnicas y científicas que respalden los objetivos del país en materia de crecimiento económico e innovación tecnológica para mantener e incrementar su poderío mundial.

El SSFLS es un colegio privado dirigido a familias de estrato socioeconómico alto. En su visión señalan que desean convertirse en el lugar en donde se educa la élite de la sociedad mundial. También, plantean en la misión que el colegio pretende educar ciudadanos respetuosos y disciplinados; personas altamente competitivas a través de un exigente programa disciplinar y académico. Aspectos que se alinean con la política educativa nacional de China.

El SSFLS cuenta con cinco niveles educativos: sala cuna, preescolar, primaria, años intermedios y bachillerato alto. Y ofrece tres diferentes currículos, entre ellos: 1. El International Baccalaureate (IB): este marco curricular, se basa en la indagación y fomenta el pensamiento crítico y el desarrollo de habilidades para la vida (relaciones interpersonales, empatía, comunicación asertiva, toma de decisiones). 2. El Currículo Nacional Chino (CNC): que se caracteriza por enfocarse en el patriotismo y promover los valores y la cultura china. 3. El Currículo Fusión (CF): que integra componentes del CNC con la enseñanza intensiva del inglés como lengua extranjera.

La jornada escolar en el SSFLS es de lunes a viernes entre 7:30 a.m. y 4:35 p.m. Sin embargo, la mayoría de los niños vuelven a casa a las 6:00 p.m., pues, el colegio ofrece la alternativa de horario extendido, durante el cual los estudiantes cenan y hacen las tareas para el día siguiente. El colegio también tiene un servicio de internado y la gran mayoría de estudiantes de bachillerato habita en el colegio (en menores proporciones los niños de primaria eligen la opción de internado). En el SSFLS no existen recreos como tradicionalmente los conocemos en Colombia, en cambio, existen recesos de 10 minutos entre clase y clase y tiempos de media hora aproximadamente para el almuerzo (11:20 a.m. a 11:50 a.m.) y la cena (4:35 p.m. a 5:05 p.m.).

Específicamente, mi Proyecto de Acción Pedagógica se llevó a cabo en primero de primaria de la sección del colegio que implementa el Currículo Fusión. Aquí, los estudiantes, además de las materias reglamentarias: chino, matemáticas, educación física, música, ciencias básicas, historia, geografía, moral y ética, estudian en inglés con un profesor extranjero siete periodos semanales de cuarenta minutos cada uno. Esta carga semanal se divide en tres horas de inglés, dos de ciencias, una de matemáticas y una hora de lectura.

La metodología utilizada para impartir el Currículo Fusión se basa en un modelo pedagógico centrado en el docente y en línea con la didáctica tradicional que acoge a un maestro autoritario. En el centro de este modelo pedagógico se encuentran el docente y los contenidos y se descuida el desarrollo de habilidades sociales y la participación de los estudiantes. El sistema disciplinar es riguroso y se espera que los estudiantes escuchen en completo silencio el discurso docente, hasta que se les dé la palabra para intervenir.

Figura 1

Modelo pedagógico centrado en el docente



Fuente. Autoría propia

La mayoría de las veces las clases consisten en una presentación magistral apoyada de un *Power Point*, seguida por trabajo individual, que usualmente implica completar una página del libro guía. No existen muchas oportunidades para que los estudiantes trabajen de manera colaborativa y ejerciten habilidades sociales. La relación entre los maestros y los estudiantes se basa en el respeto y la obediencia, los docentes tienden a ser autoritarios y usar un tono elevado de voz, junto con un sistema de recompensa de puntos para lograr la rigurosa disciplina esperada.

Los grupos tienden a ser grandes (entre 30 y 33 estudiantes por aula) lo que dificulta la diferenciación en la instrucción y el apoyo individual. El sistema educativo chino se enfoca en gran medida en el rendimiento de los exámenes estandarizados anuales, lo que genera gran presión y competitividad entre los estudiantes. Estos exámenes se aplican al final de cada grado escolar y determinan la promoción al grado siguiente y el desempeño académico general.

También existen exámenes estandarizados de ingreso a la educación secundaria y a la educación universitaria. Este último conocido como "Gaokao", es el examen más importante del sistema educativo chino, sus resultados son decisivos para determinar a qué universidad y en qué carrera podrán ingresar los estudiantes.

La presión que ejerce una educación fundamentada principalmente en los resultados de pruebas estandarizadas, podría ser el motivo por el que al parecer no se prioriza la parte emocional y social de los estudiantes. En el SSFLS, a pesar de su gran tamaño, no hay un equipo de apoyo emocional y las dificultades, tanto de aprendizaje como afectivas, tienden a desatenderse. No existen procesos de evaluación y seguimiento a los estudiantes que presentan algún tipo barrera de aprendizaje, pues en general este tipo

de dificultades son percibidas por las familias y la sociedad como algo de qué avergonzarse. De este contexto se deriva la marcada tendencia al individualismo y la competitividad que se hace evidente al observar el entorno del SSFLS.

Ahora bien, teniendo en cuenta lo planteado por Cohen y Lotan (2014), con relación a los beneficios del trabajo colaborativo, entendemos que contar con oportunidades de discutir y explicar a otros permite comprender mejor la información, y fortalece habilidades de pensamiento de orden superior. Pues, explicar conceptos requiere el uso de procesos cognitivos avanzados como la inferencia, la síntesis y el análisis, y esos procesos estimulan el pensamiento crítico y fomentan una comprensión más profunda.

Además, los procesos de interacción con otros generan nuevos conocimientos, pues, estos se construyen a través del intercambio de diferentes ideas y perspectivas. Para Cohen y Lotan (2014) el trabajo colaborativo promueve habilidades sociales, pues implica compartir responsabilidades, tomar decisiones en grupo, respetar las opiniones y contribuciones de los demás y colaborar de manera efectiva, aprovechando las fortalezas individuales para lograr resultados comunes.

En este sentido, si observamos al SSFLS desde lo planteado por Cohen y Lotan (2016), se evidencia que los estudiantes cuentan con pocas oportunidades para trabajar en equipo, discutir e intercambiar ideas, comunicarse de manera efectiva y ejercer roles de liderazgo. Por el contrario, el énfasis está puesto en el discurso docente y en el trabajo individual. El modelo del SSFLS promueve una actitud pasiva de los estudiantes y limita sus oportunidades de expresar ideas, hacer preguntas y participar en debates significativos. Este modelo pedagógico centrado en el maestro limita la diversidad de perspectivas y esto puede restringir la capacidad de los estudiantes para considerar diferentes puntos de vista.

Además, al priorizar el trabajo individual, limita las oportunidades para ejercitar habilidades sociales, pues no se ofrecen muchas ocasiones para intercambiar ideas, participar en discusiones y resolver problemas. Así, el modelo centrado en el docente promueve además la pasividad y limita la creatividad, el pensamiento crítico, la participación y socialización de los estudiantes.

Por otro parte, si recogemos la lección que nos ofrece la Política Pública de Atención Integral a la primera infancia de Colombia, encontramos que en la primera infancia las interacciones son fundamentales, pues permiten el desarrollo de habilidades lingüísticas, cognitivas, sociales y emocionales y hacen posible que los niños construyan su propia identidad en relación con los otros y con el entorno. También, promueven el desarrollo de la autoestima, la empatía y la sana convivencia. A través de las interacciones los niños establecen vínculos afectivos y se estimula el aprendizaje y el desarrollo integral (MEN, 2017).

Así, teniendo en cuenta las anteriores consideraciones, resulta importante promover un enfoque pedagógico más equilibrado que fomente la participación, la colaboración y el desarrollo integral de los estudiantes del *Suzhou Science and Technology Town Foreign Language School* en China. Por ello, este proyecto aplicado partió de la siguiente pregunta problema: ¿Como favorecer habilidades sociales en los niños y las niñas de grado primero del *Suzhou Science and Technology Town Foreign Language School* de China, por medio de la implementación de experiencias de aprendizaje centradas en el trabajo colaborativo?

Justificación

La motivación detrás de este proyecto es abordar la necesidad de favorecer habilidades sociales de los estudiantes que asisten a un colegio que implementa un modelo pedagógico centrado en el docente y en el trabajo individual. Este modelo carece de espacios que permitan a los estudiantes poner en práctica este tipo de habilidades, afectando su desarrollo integral. Si bien diversos autores han puesto en evidencia la importancia del desarrollo de las habilidades sociales desde los entornos educativos, este enfoque no siempre es debidamente valorado, justificando la necesidad de realizar intervenciones como la que se propone en este proyecto.

Autores como Cohen & Lotan (2014) enfatizan en la relevancia de favorecer habilidades sociales en la escuela, pues permiten a los estudiantes interactuar efectivamente, resolver conflictos y trabajar en equipo. Adicionalmente, el proyecto responde una mirada contemporánea de la infancia, que reconoce la necesidad de una educación integral que debe priorizar el aprendizaje de competencias cognitivas y socioemocionales para brindarle a los estudiantes herramientas que les permitan navegar los desafíos de la vida de manera exitosa.

El contexto *del Suzhou Science and Technology Town Foreign Language School*, evidencia que el modelo pedagógico centrado en el docente descuida el desarrollo integral de los estudiantes, especialmente los aspectos socioemocionales. Esta carencia de ejercicio de habilidades sociales puede contribuir a formar estudiantes individualistas, poco creativos y con

pocas habilidades para enfrentarse a los desafíos cotidianos. Esta observación se ve reflejada en lo señalado por Slavin (2010) quien asevera que las habilidades sociales son esenciales para el mundo laboral y la participación ciudadana eficaz, ya que permiten a los individuos trabajar de manera efectiva en grupos diversos y enfrentar desafíos de manera constructiva. De este modo, dada la relevancia del problema y la perspectiva teórica asumida, el proyecto responde a esta carencia, promoviendo las habilidades sociales en un contexto educativo que las ha relegado en el Currículo Fusión.

El proyecto *Experiencias de aprendizaje centradas en el trabajo colaborativo para favorecer habilidades sociales*, se constituye en una estrategia acertada y pertinente, pues, favorece un escenario en donde los niños y las niñas pueden ejercitar sus habilidades de negociación, escucha y resolución pacífica de conflictos, entre otros. Estas habilidades les permitirán asumir mejor los retos que enfrentan en la escuela y los que encontrarán a lo largo de su vida. Desde la perspectiva de la contribución a las prácticas educativas, el proyecto entonces pone en tensión el enfoque educativo del SSFLS, y se alinea con las necesidades de formación de los estudiantes del siglo XXI.

En términos del impacto social, invertir en el desarrollo de las habilidades sociales desde la infancia es una estrategia clave para construir una sociedad más cohesionada, justa e inclusiva. Este proyecto, al centrarse en habilidades sociales que permiten a los niños interactuar y aceptar a personas con diferentes orígenes, características y puntos de vista, contribuye a la construcción de una cultura escolar y una sociedad más tolerante e integradora. Estas habilidades sociales no solo favorecerán la interacción de niños y niñas en las escuelas, ya que también pueden impactar otros contextos sociales como la comunidad y la familia, alineándose con enfoques educativos contemporáneos que

reconocen la importancia de habilidades sociales para el éxito y el bienestar integral del ser humano. Finalmente, el proyecto tiene el potencial de ser reproducido en otros contextos educativos que enfrentan desafíos similares.

Objetivos

Objetivo General

Favorecer habilidades sociales en los niños y las niñas de grado primero del *Suzhou Science and Technology Town Foreign Language School*, de China, por medio de la implementación de experiencias de aprendizaje centradas en el trabajo colaborativo, entre agosto de 2023 a junio de 2024.

Objetivos Específicos

Diseñar experiencias de aprendizaje a partir de las necesidades identificadas respecto al fortalecimiento de habilidades sociales de los niños y las niñas de grado primero del colegio SSFLS.

Implementar experiencias de aprendizaje basadas en la interacción grupal para facilitar la práctica de habilidades sociales en niños y niñas de grado primero del colegio SSFLS.

Valorar desde la perspectiva de los niños y las niñas participantes las experiencias de aprendizaje colaborativo desarrolladas.

Marco Teórico

La colaboración es la práctica de trabajar en equipo para lograr un objetivo común. Implica la participación activa de múltiples personas que aportan sus habilidades, conocimientos y perspectivas únicas para resolver problemas, tomar decisiones y lograr resultados. En un entorno colaborativo, los miembros del equipo se comunican, comparten ideas, colaboran y se apoyan mutuamente para lograr objetivos comunes. Con base en el anterior presupuesto, el siguiente apartado presenta los conceptos clave que sustentan la colaboración como un motor que moviliza y favorece las habilidades sociales.

Trabajo Colaborativo

Cohen y Lotan (2014) aseguran que la colaboración fomenta el aprendizaje activo y la creación de conocimiento porque permite a los participantes interactuar e intercambiar ideas continuamente. A través de esta interacción se crean nuevas perspectivas y se fomenta la creatividad, lo que enriquece el proceso de resolución de problemas. Además, la colaboración promueve el desarrollo de habilidades sociales y emocionales. Los miembros del grupo aprenden a comunicarse eficazmente, escuchar activamente, respetar y valorar las opiniones de los demás, negociar y resolver conflictos.

Según Cohen y Lotan (2014) los conceptos y las ideas se asimilan mejor cuando el individuo tiene la oportunidad de discutirlos y explicarlos a otros, en vez de solo escuchar al profesor o leerlos en un libro. “¿Has notado que aprendes más sobre conceptos e ideas cuando hablas de ellos, los explicas y discutes con otros que cuando escuchas una conferencia o lees un libro de texto?” (Cohen y Lotan, 2014, p.1). Cuando un individuo explica algo a otra persona, es necesario organizar y articular sus propias ideas de manera clara y concisa. En comparación con

la simple lectura pasiva, este proceso de elaboración y comunicación activa fomenta el pensamiento crítico y la comprensión profunda, lo que facilita una mejor asimilación y retención de la información.

Siguiendo a Cohen y Lotan (2014), el trabajo colaborativo promueve la construcción de relaciones interpersonales saludables, porque brinda oportunidades a los niños de interactuar y permite que construyan aprendizajes significativos, al tiempo que promueve la participación de todos los niños y las niñas desde sus propias capacidades. “Si un profesor quiere producir un aprendizaje activo, entonces el trabajo en grupo, adecuadamente diseñado, es una herramienta poderosa para brindar oportunidades simultáneas a todos los miembros de la clase” (Cohen y Lotan, 2014, p.1). Por lo anterior, es importante comprender que el trabajo colaborativo permite que tanto los niños con altas capacidades sociales y cognitivas como los que están en proceso de adquirirlas puedan interactuar dentro de un contexto de pares que permite que todos aporten y contribuyan al éxito del resultado final.

De la misma manera Cohen y Lotan (2014) consideran que es importante que el maestro asuma un rol de guía y facilitador y deje de lado el rol protagónico del evaluador. Pues, si el maestro asume su rol tradicional de supervisor directo, los miembros del grupo no tienen la oportunidad de intercambiar ideas entre ellos, sino que, por el contrario, buscan la aprobación del profesor como la figura de autoridad. Ceder el rol protagónico a los niños y a las niñas se convierte entonces en algo esencial para permitir que asuman la responsabilidad y el control del trabajo a realizar. De este modo, Cohen y Lotan (2014) afirman que:

Cuando la maestra asigna a los estudiantes una tarea grupal y les permite buscar

soluciones por su cuenta y cometer errores, ha delegado autoridad. Esta es la primera característica clave del trabajo en grupo. Delegar autoridad en una tarea educativa es responsabilizar a los estudiantes de partes específicas de su trabajo; los estudiantes son libres de realizar su tarea de la manera que consideren mejor, pero aun así son responsables ante el maestro por el producto final (p.2).

Sharan y Sharan (1976), citados por Cohen y Lotan (2014), afirman que cuando el maestro delega la autoridad al grupo, les permite tomar decisiones sobre cómo completar la tarea, lo que provoca un efecto socializador único. Los estudiantes aprenderán a ser ciudadanos activos colectivamente en lugar de individualmente y se sentirán en control de su entorno. “Esto constituye un antídoto a los métodos de organización del aula en los que el profesor dirige y dice a los demás qué hacer mientras el alumno desempeña un papel pasivo” (p.20). Ceder el control a los estudiantes es darles la oportunidad de tomar decisiones, esto les da un sentido de responsabilidad y autonomía, lo que los motiva a ser responsables y comprometidos con la tarea a realizar.

Habilidades Sociales

Cohen y Lotan (2014) definen las habilidades sociales como la capacidad de interactuar de manera efectiva con los demás, incluyendo la comunicación verbal y no verbal, la empatía, la resolución de conflictos y la capacidad de trabajar en equipo. El desarrollo de estas habilidades en la primera infancia es esencial para el desarrollo integral de los niños, ya que les permiten formar relaciones positivas con compañeros y adultos cercanos, mejorar su capacidad de comunicación y expresión de emociones y sienta las bases para un desarrollo socioemocional equilibrado.

Según la teoría del aprendizaje social de Bandura (1977), los individuos aprenden nuevos comportamientos a través de la observación de otros. Es decir, el comportamiento humano se deriva de las influencias continuas que se reciben del entorno. Los niños aprenden en entornos sociales al observar e imitar los comportamientos de los demás. De esta teoría se desprende la importancia de modelar, enseñar intencionalmente y celebrar los comportamientos que deseamos ver reflejados en los niños desde la escuela.

Adicionalmente, la socialización tiene un impacto significativo en el desarrollo cognitivo de los niños, pues promueve el desarrollo del lenguaje, de las habilidades de comunicación, la empatía, la capacidad de trabajar en equipo y la habilidad de compartir con otros (Chaiklin, 2003). En este sentido, Sartriano (2008) afirma que, durante los primeros años de vida, los niños aprenden a través de la socialización y la culturización. Es fundamental promover la vida social y desarrollar estrategias para relacionarse con otros durante esta etapa.

Richaud (2014) citado por Cohen y Lotan (2014) quien señala que la capacidad de comprender las perspectivas de los otros implica entender plenamente su experiencia y perspectiva, así como la capacidad de razonar y comprender que otros pueden tener puntos de vista diferentes a los propios. Así, el entendimiento de que otros piensan diferente a uno fomenta la empatía, el respeto y la tolerancia, promoviendo el dialogo constructivo y la resolución pacífica de conflictos.

Según Richaud (2014), después de la familia la escuela es uno de los entornos más poderosos que influyen el comportamiento de los niños. Por lo tanto, se hace necesario promover el desarrollo no solo de habilidades intelectuales y cognitivas sino también de habilidades sociales y emocionales desde los entornos educativos. De la misma manera, es importante entrenar a los maestros para crear entornos de aprendizaje positivos y ricos en experiencias cargadas de solidaridad y colaboración.

En clave de habilidades sociales, vemos que el trabajo colaborativo propuesto por Cohen y Lotan (2014) fomenta la interacción permanente; los niños tienen la oportunidad de comunicarse, hacerse preguntas, sugerencias, escuchar a los demás, llegar a acuerdos, encontrar desacuerdos que resolver y tomar decisiones de manera conjunta. Según Cohen y Lotan (2014) diversos estudios han demostrado que los estudiantes que participan habitualmente en proyectos colaborativos demuestran conductas prosociales y una reducción en conductas negativas.

Por ejemplo, Johnson y Johnson (2009) encontraron que los estudiantes que participaban en experiencias de aprendizaje colaborativo mostraban un comportamiento más solidario y un menor grado de competitividad que los estudiantes que participaban en experiencias de aprendizaje en entornos individuales. Además, la interdependencia social positiva conduce a una serie de resultados beneficiosos, que incluyen una mayor productividad del grupo, interacciones personales más efectivas con mayor apoyo mutuo y menos conflictos, y beneficios para la salud mental al promover sentimientos de bienestar, buena autoestima y satisfacción en general (Johnson y Johnson, 2009).

De la misma manera Slavin (1996) reportó que los proyectos de aprendizaje colaborativo en el aula están asociados con un incremento en las conductas de cuidado y empatía y una disminución en los comportamientos disruptivos entre los estudiantes. Estos hallazgos resaltan la importancia de fomentar la interdependencia social positiva y el trabajo colaborativo en contextos educativos. Y de nuevo, con Cohen y Lotan (2014), encontramos que el proceso de interacción grupal permite a los estudiantes que, generalmente no se conectan con actividades dirigidas por el docente, involucrarse activamente y mantener el interés a lo largo del desarrollo de la tarea. Lo anterior, debido a que la interacción cara a cara exige una respuesta inmediata.

Además, los estudiantes tienden a preocuparse por la evaluación de sus compañeros y no quieren decepcionar al grupo.

Por otra parte, cuando las personas trabajan colaborativamente para alcanzar una meta en común se generan sentimientos positivos entre los miembros del grupo. Según Deutsch (1992) citado por Cohen y Lotan (2014) en el momento en que las personas se embarcan en labores colaborativas, las posibilidades de formar lazos de amistad y de confianza entre sí, se acrecientan de manera considerable. En este sentido, el trabajo colaborativo se convierte en una herramienta poderosa para desarrollar habilidades sociales y brinda valiosas oportunidades para crear lazos de amistad fuertes y duraderos que redundarán en una buena salud mental y emocional.

Estrategias Pedagógicas para Promover Habilidades Sociales

Cohen y Lotan (2017) definen las estrategias pedagógicas como un conjunto de acciones planificadas y sistemáticas implementadas por los docentes para facilitar el aprendizaje. Estas estrategias deben adaptarse según el contexto y necesidades específicas de los estudiantes y están diseñadas para fomentar la interacción, el pensamiento crítico y la colaboración entre los estudiantes.

En otras palabras, podríamos decir que las estrategias pedagógicas son las acciones y la metodología que se elige utilizar para alcanzar un fin determinado. En mi proyecto de acción pedagógica, la estrategia elegida fue el aprendizaje colaborativo, que buscaba favorecer habilidades sociales tales como expresar ideas, escuchar a los demás, negociar, resolver conflictos, tomar decisiones grupales y aceptar opiniones ajenas, entre otras.

Algunas de las actividades que se pueden utilizar para ayudar a los estudiantes con la adquisición de las habilidades necesarias para el aprendizaje colaborativo son: fomentar las conversaciones por turnos para que todos puedan expresarse, organizar juegos

de roles donde los niños adopten diferentes perspectivas y practiquen la empatía, enseñar técnicas de resolución de conflictos como el diálogo, promover actividades en donde los niños trabajen juntos para lograr un objetivo común, animarlos a compartir ideas y celebrar la diversidad de opiniones.

De la misma manera, Cohen y Lotan (2014) sostienen que se debe alentar a los estudiantes a reflexionar sobre sus experiencias. Es importante darle al grupo suficiente tiempo para discutir y establecer la conexión entre el nivel de colaboración necesario para realizar el ejercicio y su propio comportamiento en la dinámica del trabajo. Puesto que “la clave del aprendizaje está en la combinación de la experiencia y la discusión que sigue” (Cohen y Lotan ,2014, p.43).

Reflexionar acerca del propio comportamiento nos permite ser conscientes de nuestras acciones, identificar áreas de mejora y comprender cómo nuestros actos afectan a los demás.

Cohen y Lotan (2014) además aseguran que no se debe asumir que los niños ya cuentan con las habilidades requeridas para participar en actividades de trabajo colaborativo y que es importante prepararlos de antemano, pues la implementación del aprendizaje colaborativo como estrategia pedagógica requiere preparar a los niños para trabajar juntos. El propósito de esta capacitación previa es la construcción e internalización de un nuevo conjunto de normas. En las aulas tradicionales los estudiantes se han habituado a normas de comportamiento individualistas; haz tu trabajo, no hables, escucha al profesor, mantén la mirada frente al tablero, etc.

Por el contrario, como señalan Cohen y Lotan (2014), la colaboración requiere un cambio significativo de mentalidad con respecto a los estándares de comportamiento requeridos para el trabajo individual. Los estudiantes no solo son responsables de su

comportamiento sino del comportamiento del grupo y del resultado del trabajo grupal. La colaboración requiere que los estudiantes escuchen a sus compañeros de clase además del maestro y aprendan a pedir las opiniones de los demás mientras también dan la suya. Las anteriores son algunas de las nuevas reglas que, según Cohen y Lotan (2014), deberían enseñarse antes de asignar labores colaborativas.

Cohen y Lotan (2014) creen que las personas rara vez aprenden nuevos comportamientos o forman nuevas creencias por medio de la escucha. En cambio, estas nuevas normas de colaboración se pueden aprender mejor a través de juegos y actividades llamados *skillbuilders* o "constructores de habilidades", por su traducción al español. El objetivo que persiguen estas actividades es enseñar cómo trabajar colaborativamente. Las tareas no son un fin en sí mismas, sino un vehículo para asimilar nuevas normas de comportamiento, que serán invaluableles al momento de completar exitosamente una tarea colaborativa. Es fundamental que los participantes sean sensibles a las necesidades de los otros miembros del grupo y sientan que el producto final es una responsabilidad compartida.

La Evaluación del Trabajo Colaborativo

La evaluación de las habilidades sociales dentro del trabajo colaborativo implica observar y analizar el comportamiento de los integrantes del grupo durante sus interacciones. El estudio juicioso del comportamiento de los niños en sus relaciones interpersonales mientras trabajan colaborativamente arroja información importante y reveladora en cuanto al nivel de desarrollo de sus habilidades sociales. También es útil crear listas de chequeo de comportamientos específicos que se deseen evaluar tales como; tomar turnos para hablar, compartir ideas de manera respetuosa, ofrecer ayuda a los demás, etc.

En relación con la evaluación del trabajo colaborativo Cohen y Lotan (2014) aseguran que una manera de recoger información valiosa es permitir que los mismos estudiantes completen un cuestionario que incluya preguntas relevantes en cuanto al grado de colaboración entre los integrantes del grupo y la calidad de las interacciones que se vivieron durante la experiencia de trabajo colaborativo. Algunas preguntas podrían incluir: ¿quién tuvo las mejores ideas? ¿Quién habló más? ¿Quién habló menos? ¿Tus ideas fueron escuchadas? ¿Dijiste todo lo que querías decir? ¿Te pareció interesante el trabajo propuesto? ¿Cómo se pusieron de acuerdo?, etc.

Este tipo de preguntas permite al maestro obtener información adicional sobre las percepciones de los niños acerca de sus propias habilidades sociales y como se sienten sobre su participación en el trabajo colaborativo. Por otra parte, la evaluación de pares también es un recurso valioso, esta herramienta puede aplicarse por medio de listas de chequeo o por medio de comentarios verbales sobre el comportamiento de los compañeros durante el trabajo. En el caso específico de este proyecto y teniendo en cuenta que los participantes fueron niños pequeños entre los 6 y los 7 años, se aplicó una técnica de evaluación que combina conversaciones y dibujos. Esta es una herramienta valiosa para comprender los pensamientos y emociones de los niños. A través de esta metodología, los niños pueden expresar sus ideas a través de dibujos, facilitando la comunicación de conceptos que a veces les resultan difíciles de verbalizar. Según Harrower (1999), al permitir que los niños dibujen y, posteriormente comenten sus obras, los educadores pueden obtener una visión más profunda de su mundo interno y sus experiencias. Esta técnica no solo enriquece la evaluación, sino que también fomenta un ambiente de confianza y apertura en el proceso educativo.

Metodología

Este proyecto nace a raíz del curso de Práctica Pedagógica del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la UNAD, que plantea el diseño, la implementación y la valoración de un proyecto de acción pedagógica con el objetivo de identificar una necesidad dentro de un contexto escolar, para posteriormente diseñar e implementar estrategias mediadas por experiencias de aprendizaje significativas (enfocadas a la solución del problema), movilizar la transformación del entorno escolar y valorar el proceso.

El proyecto responde al enfoque cualitativo que busca comprender fenómenos humanos y sociales desde una perspectiva subjetiva y contextual y se basa en la recolección de datos no numéricos, tales como observaciones, entrevistas y análisis documental entre otros, para comprender los fenómenos estudiados de manera contextualizada. Responde al diseño de la Investigación-Acción-Participativa (IAP), combinando la reflexión crítica y la acción práctica para resolver problemas, mejorar la práctica profesional y facilitar la participación efectiva de la comunidad durante el proceso.

Los pioneros de este enfoque, Kemmis y McTaggart (1988), aseguran que la IAP combina la investigación con la acción social, enfocándose en la colaboración entre los participantes y el investigador. Ellos enfatizan que la IAP es un proceso de reflexión y colaboración en donde la investigación y la acción actúan de manera conjunta y así se contribuye a la mejora continua de las prácticas sociales y educativas. En la IAP, los participantes identifican un problema, diseñan e implementan intervenciones para resolverlo y luego reflexionan sobre él.

Es importante enfatizar que, en este proyecto, aunque los niños no participaron en la identificación del problema, ni en el diseño de la estrategia, sí participaron activamente

en la implementación de la estrategia y la valoración de su experiencia. Su participación en esta etapa fue fundamental, ya que les permitió expresar sus opiniones y reflexiones sobre el proceso.

Además, les ayudó a ejercitar habilidades críticas y a sentirse parte del cambio, fortaleciendo su confianza y autonomía en el entorno educativo.

Para la valoración del proceso se implementó la técnica *Dibujos y conversaciones con niños*.

Heath (1983) sostiene que los dibujos son una herramienta esencial para comprender el pensamiento infantil ya que por medio de ellos expresan de manera visual sus ideas, emociones y experiencias. A través de los dibujos, los niños y las niñas son capaces de narrar historias que reflejan su comprensión del mundo que los rodea. Además, las conversaciones que surgen a partir de estos dibujos facilitan el diálogo con el adulto. Esta interacción proporciona información valiosa acerca del pensamiento de los niños y las niñas, y fomenta su habilidad para comunicarse y reflexionar sobre sus propias experiencias.

El enfoque pedagógico que sustenta este proyecto de acción pedagógica es el modelo centrado en el estudiante, basado en la tendencia humanista o pedagogía del ser. En su obra, Torroella (2010) sostiene que la educación debe fundamentarse en el desarrollo integral del estudiante, teniendo en cuenta sus dimensiones emocionales y sociales, lo cual hace posible su participación activa dentro de su propio proceso de aprendizaje. Esta pedagogía concibe al estudiante como un ser integral, con dimensiones emocionales y sociales y concede gran valor al desarrollo de competencias y habilidades necesarias para la vida. En línea con esta concepción el estudiante se convierte en el protagonista de su propio

aprendizaje; se le da libertad de elegir, de expresarse, de tener iniciativas y participar de manera activa.

El diseño e implementación de este proyecto de acción pedagógica se desarrolló a lo largo de cuatro etapas y se realizó con 2 cursos de grado primero de primaria. El primero A, compuesto por 13 niñas y 20 niños de entre 6 y 7 años. Y el primero H, integrado por 21 niñas del mismo rango de edad (6 años). A continuación, en la tabla 1, se describen las técnicas e instrumentos de investigación utilizadas durante cada etapa para sistematizar el proyecto.

Tabla 1

Técnicas e instrumentos de investigación utilizados en cada fase del proyecto

Fase	Objetivo específico	Técnicas de recolección de datos	Instrumentos de investigación
Indagar	-Diseñar experiencias de aprendizaje a partir de las necesidades identificadas respecto al fortalecimiento de habilidades sociales de los niños y las niñas de grado primero del colegio SSFLS.	-Análisis documental: se revisaron los formatos de planeación de clase, los libros y cuadernos de los estudiantes y las presentaciones de PPT utilizadas por los maestros durante sus clases. Estos insumos permitieron obtener una visión general de los contenidos cubiertos, la metodología utilizada y el trabajo llevado a	-Diarios de campo: en estos formatos se registró la información relevante de las sesiones de observación de clase (temas, metodologías, secuencias y materiales didácticos utilizados). También se registraron anotaciones acerca de mis observaciones personales. -Registros de video y fotográficos: estos instrumentos se utilizaron para dejar evidencias y apoyar la información

		cabo por los estudiantes.	consignada en los diarios de campo.
Proyectar		-Observación participante: esta técnica me permitió experimentar de primera mano las dinámicas que se desarrollan dentro del aula y las interacciones que se dan entre maestros y estudiantes y entre los estudiantes entre sí.	-Diarios de campo: estos formatos se utilizaron para registrar la información acerca de las experiencias de aprendizaje propuestas; temas, metodologías, secuencias y materiales didácticos, observaciones y reflexiones. -Registros de video y fotográficos: estos insumos sirvieron de evidencias de la implementación de las experiencias de aprendizaje.
Vivir la experiencia	-Implementar experiencias de	-Observación participante: esta	-Diarios de campo: estos formatos se utilizaron para

	<p>aprendizaje basadas en la interacción grupal para facilitar la práctica de habilidades sociales en niños y niñas de grado primero del colegio SSFLS.</p>	<p>técnica me permitió observar las interacciones que se desarrollan dentro del aula.</p>	<p>registrar las experiencias de aprendizaje; temas, metodologías, secuencias y materiales didácticos, observaciones y reflexiones.</p> <p>-Registros de video y fotográficos: estos insumos sirvieron de evidencias de la implementación de las experiencias de aprendizaje.</p>
<p>Valorar el proceso</p>	<p>-Valorar desde la perspectiva de los niños y las niñas participantes las experiencias de aprendizaje desarrolladas.</p>	<p>-Observación participante: esta técnica me permitió observar las interacciones que se desarrollan a lo largo de la implementación de las experiencias de aprendizaje.</p>	<p>-Dibujos escaneados, registros de audios, transcripciones de las conversaciones, matrices de análisis de contenido: estos insumos sirvieron para valorar el proyecto desde la perspectiva infantil.</p>

-Conversaciones con niños y dibujos: este instrumento busca involucrar a los niños de manera activa y amigable en la evaluación del proyecto de acción pedagógica. Consiste en proporcionar materiales de dibujo y pedirles que dibujen un paralelo entre sus clases tradicionales centradas en el maestro y las clases, centradas en el trabajo colaborativo. El objetivo era establecer las diferencias y semejanzas percibidas,

respecto a los
dos modelos de
clase, así como
su preferencia
por alguna de
ellas.

Nota: Relación de las técnicas e instrumentos utilizados.

Durante las cuatro fases del proyecto, se implementaron diversas experiencias de aprendizaje orientadas a cumplir con los objetivos propuestos. Estas actividades fueron diseñadas cuidadosamente para involucrar a todos los participantes y fomentar un ambiente colaborativo. Además, se promovió la reflexión continua sobre lo vivido, lo que enriqueció el proceso de enseñanza-aprendizaje. A continuación, se incluye el cronograma de actividades llevadas a cabo a lo largo del proyecto.

Tabla 2*Cronograma de actividades*

Objetivo específico del proyecto	Fase	Actividad	Ago	Sep	Oct	Nov	Mar	Abr
Diseñar experiencias de aprendizaje a partir de las necesidades identificadas respecto al fortalecimiento de habilidades sociales de los niños y niñas de grado primero del colegio SSFLS.	Fase 1: Indagar	Análisis documental.						
	Fase 2: Proyectar	Dioramas de hábitats.						
		Creando dibujos a partir de figuras geométricas.						
		Expresando emociones a través de la pintura.						
		Emociones de plastilina.						
		Sembrado semillas.						

Implementar experiencias de aprendizaje basadas en la interacción grupal para facilitar la práctica de habilidades sociales en niños y niñas de grado primero del colegio SSFLS.	Fase 3:	Construyamos	
	Vivir la	juntos un	
	experiencia.	póster de la	
		ciudad.	
		Construyamos	
		un lugar de	
		trabajo	
	comunitario		
	con legos.		
	El mural de los		
	seres vivos.		
	Espantemos las		
	preocupaciones		
	.		
	Ramon		
	preocupón.		
	Creemos juntos		
	un personaje		
	sorpresa.		
	Explorando		
	nuestros		
	sentidos.		

		Caminata sensorial.		
		¿Cubo, cubito qué historia crearemos hoy?		
		Un encuentro entre el hombre de pan de jengibre y el Kamishibai.		
Valorar las experiencias de aprendizaje desarrolladas desde la perspectiva de los niños y las niñas participantes.	Fase 4: Seguir viviendo la experiencia.	Construyamos juntos el hogar de los animales.		
		Imaginando el mundo de las figuras geométricas.		
		Trasplantando ando		

	Modelado colaborativo de rocas.		
	¿Cuántas cucharadas de arroz llenarán el vaso?		
	Valorar el proceso. Conversaciones y dibujos con niños y niñas.		

Nota: Relación del cronograma de actividades desarrollado en el proyecto.

Resultados

Los resultados de este proyecto están orientados hacia el logro del objetivo general, que pretendía favorecer habilidades sociales en los niños y las niñas de grado primero del SSFLS- *Suzhou Science and Technology Town Foreign Language School* de China, por medio de la implementación de experiencias de aprendizaje centradas en el trabajo colaborativo. A continuación, se presentan los resultados obtenidos de acuerdo con los tres objetivos específicos del proyecto:

Diseño de Experiencias de Aprendizaje Centradas en el Trabajo Colaborativo

En relación con el objetivo específico número uno, cuyo propósito era diseñar experiencias de aprendizaje a partir de las necesidades identificadas respecto al fortalecimiento de habilidades sociales de los niños y las niñas de grado primero del colegio SSFLS que hicieron parte del proyecto, se diseñaron diversas experiencias de aprendizaje colaborativas que pretendían fomentar la participación de todos los niños y las niñas, por medio de la asignación de roles a cada participante del grupo, promoviendo las responsabilidades individuales en pro del beneficio del grupo.

En este caso y teniendo en cuenta que el objetivo principal de las experiencias de aprendizaje era favorecer habilidades sociales, los roles fueron diseñados con este objetivo en mente. A continuación, se nombran los roles asignados y se describen sus funciones:

Guardian de la equidad: su trabajo es asegurarse que todos los integrantes del grupo tengan la oportunidad de compartir sus ideas y ser escuchados.

Guardian del tiempo: su trabajo es asegurarse que las tareas se completen dentro del tiempo establecido y que todos los miembros del grupo estén aportando

Guardian de la armonía: su trabajo es asegurarse que el grupo se desenvuelva en un ambiente tranquilo y cordial.

Guardian de materiales: su trabajo es asegurarse que al final de la actividad el grupo recoja y deje todo ordenado.

Figura 2

Roles dentro del trabajo colaborativo



Fuente. Autoría propia

Es importante anotar que la lengua materna de los niños y las niñas participantes es el mandarín, y las experiencias de aprendizaje de este proyecto fueron mediadas en inglés. Una parte integral y fundamental del proceso del trabajo colaborativo llevado a cabo, fue la reflexión al final de cada experiencia, en donde los niños y las niñas intercambiaron ideas acerca de lo que salió bien y aportó de manera positiva al resultado final, así como también, sobre los aspectos que obstaculizaron el desarrollo del trabajo. El propósito de esta discusión era que reflexionaran y fueran conscientes de cómo su manera de actuar facilitó u obstaculizó el logro de los resultados.

Figura 3

Creando dibujos a partir de figuras geométricas



Fuente: Autoría propia

A lo largo de la implementación de las experiencias de aprendizaje se promovió el intercambio de ideas. Todas las experiencias requerían de la construcción de un producto final por parte del grupo. Una de las primeras experiencias consistía en darle a cada niño 1 minuto para que compartiera sus ideas sobre el producto a realizar (un diorama de hábitat). Esto resultó particularmente retador para algunos niños durante las primeras experiencias, pues no se les ocurría nada qué decir y el tiempo se agotaba sin ser escuchados. Hacia el final de la fase 2, ya se habían habituado mejor al intercambio de ideas y la actividad fluía mejor.

Durante las fases 1 y 2 correspondientes al objetivo específico número 1, se implementaron cinco experiencias de aprendizaje colaborativas que se relacionan en la Tabla 2, como se detalla a continuación. Cabe precisar que este primer bloque de experiencias fue útil para revisar el funcionamiento y efectividad de las experiencias colaborativas (a manera de pilotaje).

Figura 4

Dioramas de hábitats



Fuente. Autoría propia

Tabla 3*Experiencias de aprendizaje del objetivo específico 1*

Fase	Experiencia de Aprendizaje	Descripción	Resultados
1 y 2 Indagar y Proyectar	Dioramas de hábitats.	Los estudiantes trabajaron en grupos de cuatro integrantes. Cada estudiante asumió un rol específico dentro del trabajo. El objetivo era construir un diorama (representación tridimensional de un hábitat previamente elegido).	Esta actividad resultó especialmente estimulante para los niños y las niñas. Estaban muy emocionados por construir su hábitat y trabajaron con entusiasmo, logrando ponerse fácilmente de acuerdo acerca de qué elementos a incluir en su trabajo.
	Creando dibujos a partir de figuras geométricas.	Los niños y las niñas en grupos colaborativos debían crear una composición a partir de figuras de dos dimensiones.	Esta actividad representó un reto para algunos grupos que no lograron completarla dentro del tiempo estipulado. Sin embargo, otros grupos lograron terminar sin contratiempos.
	Expresando emociones a	Esta experiencia proponía a los niños y las niñas crear una pintura que	Los niños y las niñas fueron capaces de plasmar sus emociones en el papel a través

través de la pintura.	representara una emoción que hubieran sentido en alguna vivencia anterior, para después diseñar colaborativamente un póster que incluyera las pinturas de todos.	de la pintura y pudieron explicar la situación que les había generado esa emoción. De la misma manera, pudieron ponerse de acuerdo para elaborar el póster colaborativo.
Emociones en plastilina.	Esta actividad consistió en representar una emoción a través de una creación en plastilina, para después crear un <i>collage</i> grupal de emociones en plastilina.	Los niños y las niñas disfrutaron mucho esta actividad y fueron capaces de identificar una emoción y expresarla creativamente por medio de una obra plástica.
Sembrando semillas.	Esta experiencia de aprendizaje proponía el sembrado de semillas, para después hacer un seguimiento al crecimiento de la planta y proporcionar los cuidados necesarios para su feliz desarrollo.	Pese a que los niños y las niñas estaban muy emocionados por manipular las herramientas de sembrado tales como: palas, materas, tierra y regaderas, lograron esperar su turno y respetar los turnos de sus compañeros. De la misma manera, siguieron con mucha emoción la evolución de las plantas y se preocuparon por brindarles los cuidados necesarios.

Implementación de Experiencias de Aprendizaje Centradas en el Trabajo Colaborativo

En relación con el objetivo específico número dos, que buscaba implementar experiencias de aprendizaje basadas en la interacción grupal para facilitar la práctica de habilidades sociales, se pusieron en marcha ocho experiencias en donde los niños y las niñas fueron los protagonistas; además se fomentó de manera intencional el diálogo y la reflexión como parte integral del proceso de aprendizaje.

Para la mitad de estas experiencias se adoptaron los mismos temas que los niños y las niñas estaban aprendiendo en sus clases regulares: lugares y trabajadores comunitarios, seres vivos e inertes y los cinco sentidos, pero se adaptó la metodología para crear experiencias de aprendizaje en línea con los objetivos del proyecto. Fue así como nacieron las siguientes experiencias: *Construyamos juntos un póster de la ciudad*, *Construyamos un lugar de trabajo comunitario*, *El mural de los seres vivos* y *Explorando nuestros sentidos*.

Las experiencias implementadas durante esta etapa requerían entregar un producto final realizado de manera colaborativa, usando materiales manipulables tales como legos, marcadores, pinturas, etc. Los niños y las niñas disfrutaron especialmente las experiencias con pintura y legos. Una de las experiencias que propuso pintar un mural, fue una de las más exitosas y disfrutadas, y representó un reto importante en el momento que se les pidió que pensarán y compartieran las normas que consideraban importantes para hacer y terminar el mural de manera exitosa. A nadie se le ocurrió ninguna norma que pudieran implementar para trabajar armoniosamente. Al final, lograron terminar el mural de manera tranquila:

compartiendo materiales, esperando turnos y respetando el espacio de los demás. Estos comportamientos se dieron de manera natural, aunque los niños y las niñas no fueron capaces de verbalizarlos.

Figura 5

Construyamos un lugar de trabajo comunitario



Fuente. Autoría propia

Algunas de las experiencias de aprendizaje implementadas en esta etapa estuvieron basadas en la literatura. Los niños y las niñas gozaron con las historias del *Hombre de Pan de Jengibre* y *Ramón Preocupón*. Escucharon con atención, expectativa y entusiasmo las aventuras que narraban los libros para después completar una tarea colaborativa que incluía un producto

divertido. En el caso de *Ramón Preocupón* debían construir *Muñecos Quitapesares* como los que hacía Ramón en la historia y reflexionar acerca de sus propias preocupaciones para después socializarlas con el grupo.

Figura 6

Un encuentro entre el Kamishibai y el hombre de pan de jengibre



Fuente. Autoría propia

Para la lectura del libro *El Hombre de Pan de Jengibre* usamos el *Kamishibai*: un teatrino con ilustraciones de papel que el narrador va pasando una a una mientras lee el texto que se encuentra escrito al respaldo de cada ilustración. Así, los niños y las niñas solo ven la imagen mientras escuchan el texto. Esta manera de narrar cuentos despierta el interés por la lectura y consigue que los niños y las niñas se sumerjan en la historia y se apasionen por ella. Una vez leído el cuento los estudiantes debían decorar colaborativamente hombres de pan de jengibre para luego crear una exposición de arte.

En las dos últimas experiencias, *Creemos juntos un personaje sorpresa y Cubo, cubito ¿qué historia crearemos hoy?*, debían imaginar y narrar sus propias historias a partir de personajes y escenarios propios dibujados por ellos. Estas dos experiencias presentaron retos importantes, pues la lengua materna de los niños y las niñas es el mandarín y las experiencias fueron mediadas en inglés. Aunque los niños y las niñas están aprendiendo inglés como lengua extranjera, su manejo de la lengua es todavía limitado. Por lo anterior, no fue fácil para ellos/as expresar fluidamente sus ideas para crear las historias. Sin embargo, resultó un ejercicio divertido y les permitió ejercitar habilidades sociales y comunicativas además de estimular su creatividad.

Figura 7

Creemos juntos un personaje sorpresa



Fuente. Autoría propia

A continuación, se relacionan en la Tabla 3, las experiencias de aprendizaje implementadas durante la fase 3 correspondientes al objetivo específico número 2, acerca de implementar experiencias de aprendizaje basadas en la interacción grupal para facilitar la práctica de habilidades sociales.

Tabla 4

Experiencias de aprendizaje del objetivo específico 2

Fase	Experiencia de Aprendizaje	Descripción	Resultados
3 Vivir la experiencia	Construyamos juntos un póster de la ciudad.	Los niños y las niñas realizaron un póster colaborativo que incluía los sitios comunitarios de la ciudad: hospital, colegio, oficina de correos, etc.	Los niños y las niñas lograron terminar el póster dentro del tiempo asignado. Ellos mismos se distribuyeron las labores y cada uno se encargó de hacer un lugar comunitario diferente para después incluirlo en el póster colaborativo. Una vez terminado el póster, tuvieron la oportunidad de socializar su trabajo y de esta manera afianzar habilidades comunicativas.
	Construyamos un lugar de trabajo comunitario con Legos.	Los niños y las niñas y debían ponerse de acuerdo para elegir y hacer con Legos un lugar de	Esta experiencia resultó retadora, en el sentido que a les costó trabajo ponerse de acuerdo acerca de qué lugar construir con los Legos. Algunos querían hacer un hospital, otros querían construir una estación de bomberos. Al final se

	trabajo comunitario.	decidieron por un colegio y lograron construirlo exitosamente dentro del tiempo asignado para ello.
El mural de los seres vivos.	Los niños y las niñas debían pintar un mural sobre los seres vivos.	Esta actividad fue un éxito total en términos del goce que proporcionó a las participantes; estaban tan emocionadas que no podían dejar de sonreír de oreja a oreja. Al inicio de la actividad se les pidió que propusieran una serie de reglas que deberían seguir para asegurar el buen término de la actividad. Sin embargo, no se les ocurrió nada qué decir. A pesar de haber dado comienzo a la actividad sin acuerdos iniciales, esta transcurrió de manera tranquila y fueron capaces de llevarla a feliz término respetuosamente.
Espantemos las preocupaciones- Ramón Preocupón.	Esta actividad consistió en la lectura del cuento <i>Ramón Preocupón</i> , para posteriormente tener una discusión grupal acerca de nuestras propias preocupaciones y	La lectura del cuento despertó gran interés los participantes. Se sintieron identificados con las mismas preocupaciones de Ramón. La preocupación por la oscuridad fue un tema recurrente en nuestra discusión grupal. Disfrutaron mucho la actividad de cierre, en la que debían fabricar los muñecos quitapesares y la actividad transcurrió tranquilamente, siendo capaces de compartir materiales y trabajar de manera armoniosa.

	finalmente fabricar muñecos quitapesares.	
Creemos juntos un personaje sorpresa.	En esta actividad se buscaba dibujar un personaje sorpresa colaborativamente. Se doblaba una hoja en tres secciones, de manera que quien dibujara el tronco no pudiera ver la cabeza y quien dibujara las piernas no pudiera ver el tronco. Una vez terminado el dibujo, se desdoblaba la hoja para revelar el personaje sorpresa. Para finalizar el grupo, narraba una	El momento de desdoblar las hojas para revelar los personajes generó gran emoción entre los participantes. Algunos personajes resultaron muy divertidos pues tenían cabeza de ave y patas de pollo. Los niños y las niñas se divirtieron creando historias alrededor de los personajes y la actividad permitió estimular la creatividad y habilidades comunicativas y narrativas de los estudiantes.

	historia alrededor del personaje.	
Explorando nuestros sentidos.	Esta experiencia de aprendizaje proponía una exploración al aire libre, para encontrar cosas que se pudieran percibir por medio de los diferentes sentidos. Por ejemplo: ¿Qué se podía oler? ¿Qué se podía ver? ¿Qué se podía tocar?, etc. Una vez finalizada la etapa exploratoria, trabajaron en grupo para compartir sus ideas y elegir que debían incluir en una hoja de trabajo grupal.	Esta actividad inició con una caminata alrededor del campus del colegio. El ejercicio de observación cuidadosa de los diferentes sonidos, texturas y elementos de la naturaleza resultó particularmente significativo, pues se esforzaron en usar de manera consciente todos sus sentidos. Una vez finalizada la caminata, el grupo se sentó bajo la sombra de un árbol a intercambiar ideas acerca de lo que iban a incluir en su hoja de trabajo colaborativo. Aquí debían registrar por medio de un dibujo, algo que hubieran percibido a través de los diferentes sentidos. Este cambio de ambiente, fuera del salón de clase fue una variación positiva a la rutina diaria.

Cubo, cubito, ¿qué historia crearemos hoy?	Esta experiencia pretendía que dibujaran personajes, objetos y lugares en diferentes caras de un cubo, para después lanzar el cubo y a partir de la imagen de la cara en la que aterrizara, narrar una historia.	Esta actividad presentó retos importantes al momento de narrar las historias, a raíz de la mediación en inglés, segunda lengua de los estudiantes, ya que cuentan con un vocabulario básico y expresiones gramaticales limitadas que les impiden expresarse libremente.
Un encuentro entre el hombre de pan de jengibre y el <i>Kamishibai</i> .	Esta experiencia proponía la lectura del cuento “ <i>El hombre de pan de jengibre</i> ” en el <i>Kamishibai</i> , para posteriormente diseñar colaborativamente un hombre de pan de jengibre.	El <i>Kamishibai</i> resultó un gran recurso para la lectura del cuento, permitió que mantuvieran el interés y la curiosidad a lo largo de la narración. Después de la lectura, las participantes trabajaron en grupos para diseñar “hombres de pan de jengibre” a partir de un modelo provisto por la docente. Un aspecto a mejorar de esta experiencia sería dar una hoja en blanco en vez de un modelo pre-diseñado para permitir más libertad creadora.

Nota. Relación de las experiencias implementadas durante la Fase 3.

Es importante destacar los beneficios que se evidenciaron a partir de la implementación de las experiencias de aprendizaje centradas en el trabajo colaborativo. Durante estas últimas experiencias de aprendizaje se observó un notable desarrollo en la comunicación y la empatía entre los estudiantes. Los niños y las niñas no solo disfrutaron de las experiencias de aprendizaje, sino que también reconocieron su importancia para formar relaciones interpersonales y fortalecer su autoestima.

A continuación, se relacionan en la Tabla 4, las cinco experiencias de aprendizaje adicionales realizadas durante la fase 4. Estas experiencias se implementaron antes de la aplicación de la técnica de valoración, con el objetivo de que los participantes tuvieran “fresca” su participación en el proyecto.

Tabla 5*Experiencias de aprendizaje de la fase 4*

Fase de Aprendizaje	Experiencia	Descripción	Resultados
4	Construyamos juntas el hogar de los animales.	Esta experiencia consistió en la creación del entorno en donde viven determinados animales. Ejemplo: creación del hogar de los peces (en este caso el grupo debía recrear el océano por medio de un modelo en 3 dimensiones).	Esta actividad resultó todo un éxito. Disfrutaron la manipulación de materiales tales como la plastilina, las pinturas y los objetos que trajeron de casa para construir el entorno asignado. Fueron capaces de ponerse de acuerdo y trabajar juntos de manera armónica. Todos los grupos terminaron el producto esperado dentro del tiempo asignado y en los términos estipulados.
	Imaginando el mundo de las figuras geométricas.	Esta actividad consistía en la realización de una composición a partir de figuras geométricas.	Esta experiencia representó un reto y se tardaron un poco en decidir qué composición iban a realizar. Al principio, comenzaron a cortar las figuras geométricas sin una idea clara de cómo iban a utilizarlas y sin haberse comunicado primero con los otros integrantes del grupo para llegar a un

		acuerdo. Al final, y con un poco más de tiempo, que el inicialmente asignado, lograron completar la tarea.
Trasplantando ando.	<p>Esta experiencia nació a raíz de una experiencia anterior en la que participaron en el sembrado de plantas. Una vez las plantas crecieron se dieron cuenta que los recipientes eran muy pequeños para las plantas crecidas. Fue así como nos propusimos trasplantarlas a recipientes más amplios que les permitieran crecer libremente y recibir los nutrientes necesarios para su sano desarrollo.</p>	<p>Debido a que esta era la segunda vez que participaban en una actividad de este tipo, ya sabían qué esperar y también lo que se esperaba de ellos. Fueron capaces de completar la actividad sin problema y exitosamente trasplantaron las plantas a macetas más amplias. Fueron capaces de trabajar bien en equipo, seguir instrucciones y organizar el espacio una vez culminada la actividad.</p>
Modelado colaborativo de rocas.	<p>Esta experiencia consistía en hacer plastilina casera para después utilizarla en la</p>	<p>Al tratarse de una tarea en la que debían unirse para mezclar los materiales necesarios para la fabricación de la plastilina, al inicio, algunos niños</p>

	creación de diferentes tipos de rocas.	estuvieron prestos a hacerlo mientras otros se mostraron algo intimidados. Al final, todos lograron vencer sus temores iniciales y se untaron sin problema para crear la plastilina casera. El trabajo colaborativo transcurrió sin mayores tropiezos y los grupos lograron terminar la tarea propuesta.
¿Cuántas cucharadas de arroz llenarán el vaso?	Esta actividad proponía formular una hipótesis referente a cuántas cucharadas de arroz llenarían un vaso plástico, para después llevar a cabo el ejercicio y comprobar si la predicción era correcta o no.	El ejercicio transcurrió sin mayores inconvenientes. Los niños y las niñas evidenciaron gran interés por manipular un ingrediente como el arroz. La predicción de la mayoría de los grupos estuvo muy cerca de la realidad. Los niños y las niñas fueron capaces de distribuir labores y esperar su turno.

Nota: Relación de las experiencias implementadas durante la Fase 4.

La Valoración de las Experiencias desde la Perspectiva de los Niños y las Niñas

En relación con el objetivo específico número tres, que trataba sobre valorar las experiencias de aprendizaje desarrolladas, desde la perspectiva de los niños y las niñas, se implementó la técnica *Conversaciones con dibujos con niños*. Heath (1983) asegura que los dibujos de los niños y las niñas son una ventana hacia la comprensión de como

perciben el mundo. A través de las conversaciones que se generan a partir de estos dibujos, los educadores pueden obtener información valiosa sobre el pensamiento y las emociones de los niños y las niñas.

Para esta valoración, se eligió una muestra de cinco niñas y niños, a quienes se les pidió que dibujaran un paralelo entre las clases tradicionales centradas en el maestro a las cuales asisten regularmente y las clases centradas en el trabajo colaborativo en las que participaron como parte de este proyecto. El objetivo era establecer las diferencias y semejanzas percibidas respecto a los dos modelos de clase, así como su preferencia por alguna de ellas.

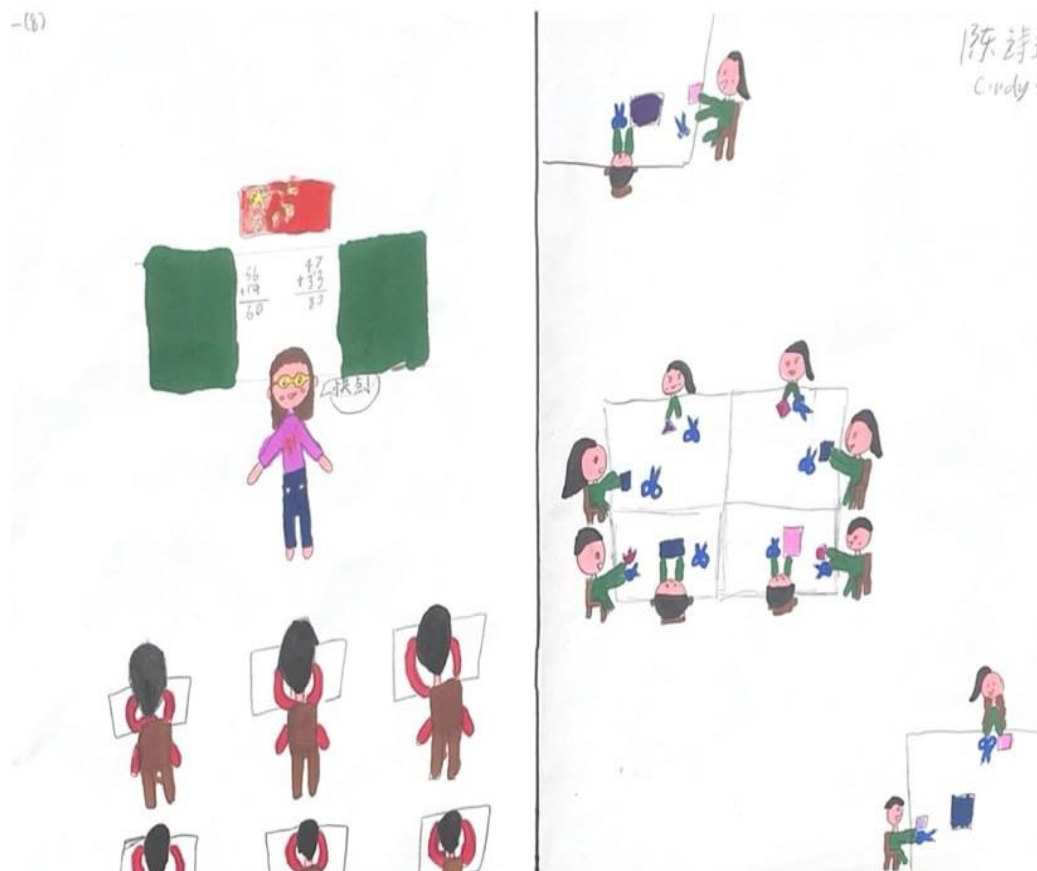
Una vez realizado el dibujo se procedió a conversar con cada participante de manera individual, sobre la base de un cuestionario que abarcó preguntas que respondían a cinco categorías de análisis que se mencionan a continuación con sus respectivos resultados. Es importante aclarar que la conversación se llevó a cabo en inglés y sin intérprete (teniendo en cuenta que el inglés es la segunda lengua de los niños y niñas participantes.) Aunque el manejo de su segundo idioma se encuentra todavía en una etapa incipiente, fue suficiente para rescatar la esencia de sus sentires.

Preferencias sobre las estrategias de aprendizaje

Esta categoría se orientó a identificar las preferencias de los participantes acerca de la metodología implementada, tanto en las clases centradas en el maestro como en las clases de trabajo colaborativo. Para explorar esta categoría, se formuló la pregunta orientadora: ¿Qué clase te gusta más y por qué? A través de sus respuestas los estudiantes expresaron su inclinación hacia el trabajo colaborativo, destacando que disfrutaban de la oportunidad de interactuar con sus compañeros.

Figura 8

Instrumento de valoración: conversaciones y dibujos con niños



Fuente: Autoría participante del proyecto

Sus respuestas reflejan que les agrada compartir e interactuar con sus compañeros de clase y hacer “cosas” juntas. Lo anterior se pone de manifiesto en los siguientes fragmentos de la conversación (*Nota:* es importante precisar que la clase centrada en el maestro la denominamos *Clase A* y la de trabajo colaborativo la denominamos *Clase B*).

Entrevistadora: *¿Que clase te gusta más y por qué?*

Avi: *la clase B, porque en la clase B podemos hacer el hábitat y podemos jugar.*

Cindy: *la clase B, porque en la clase B, ellos están juntos haciendo algo. Creo que es muy bueno que los niños y las niñas están cooperando.*

Zoe: *la clase B, porque en la clase B ellos están haciendo arte.*

Zoe: *La clase B es ruidosa porque los niños y las niñas están hablando.*

Por otro lado, algunos niños y niñas señalaron que la clase B era ruidosa y no les permitía concentrarse. Una de las niñas fue más allá, comentando que en la clase B no se aprendía mucho. Como se refleja en el siguiente fragmento:

Entrevistadora: *¿Por qué te gusta más la clase A?*

Elena: *En la clase A recibimos más información, en la clase B hacemos la actividad, pero no estamos aprendiendo mucho.*

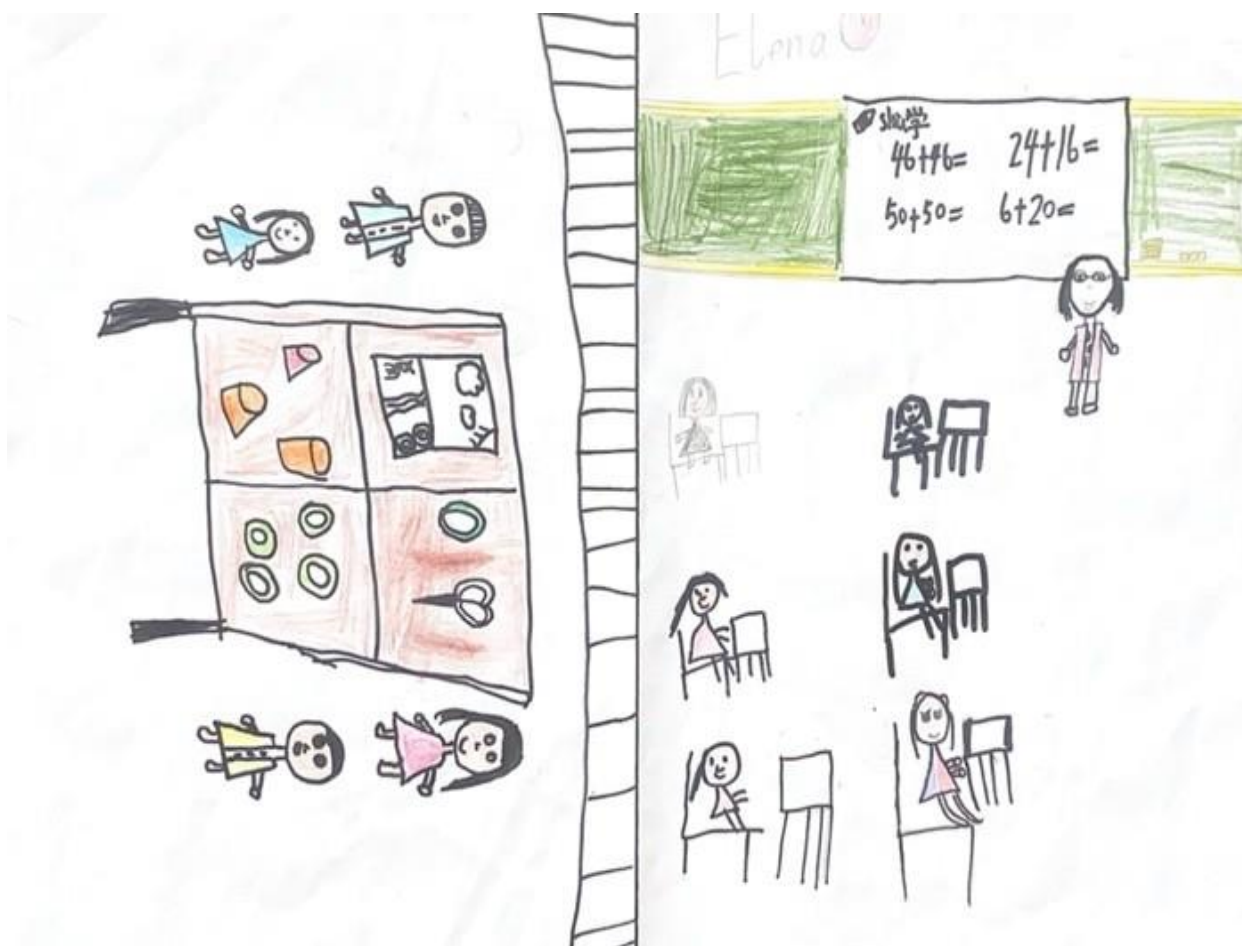
En conclusión, los resultados muestran que los niños y las niñas prefieren trabajar juntos en lugar de solos. La mayoría de los participantes destacaron los beneficios de la interacción y el aprendizaje compartido, lo que indica que valoran el apoyo mutuo y la diversidad de ideas en el aula. Sin embargo, un porcentaje menor afirmó preferir el trabajo individual, indicando que el ruido y la distracción en las clases colaborativas les dificultaban mantenerse concentrados. La percepción de Elena de que no se está aprendiendo mucho podría derivarse de la creencia de que solo se aprende por medio de la escucha del discurso docente y la falta de valoración del desarrollo de habilidades que no son netamente académicas.

Semejanzas y Diferencias sobre Materiales Didácticos

En esta categoría se buscaba identificar las diferencias y semejanzas entre los materiales didácticos utilizados en cada clase. Para esta categoría la pregunta orientadora fue: ¿Que materiales están usando los niños y las niñas en la clase A/B?

Figura 9

Diferencias entre clases A y B



Fuente: Autoría participante del proyecto

Lo expresado por los niños y las niñas respecto a esta categoría enfatiza que en las clases centradas en el maestro los recursos utilizados se limitan a lápiz y papel mientras que en las clases colaborativas se utilizan una variedad de materiales tales como: cajas,

tijeras, plastilina, pintura, etc. Esto lo podemos ver expresado en el anterior dibujo y en los siguientes fragmentos de la conversación llevada a cabo.

***Entrevistadora:** ¿Qué materiales están usando Los niños y las niñas en clase A?*

***Avi:** Están usando papel*

***Zoe:** Están usando lápices y libros*

***Entrevistadora:** ¿Qué materiales están usando los niños y las niñas en clase B?*

Amber:** Están usando plástico, plastilina **Cindy:** Están usando tijeras y papel **Zoe:

Están usando pintura y cajas

Todas las respuestas concuerdan con la percepción que en las experiencias de aprendizaje

colaborativo los materiales utilizados son variados. Esta diversidad de recursos no solo estimula la creatividad, sino que también permite enriquecer la experiencia educativa y se adapta mejor a los diferentes estilos de aprendizaje. En este sentido, la variedad en los recursos se convierte en un elemento clave para promover un entorno de aprendizaje inclusivo y motivador.

Representaciones Sobre los Espacios

Esta categoría buscaba captar las percepciones de los niños y las niñas acerca de la distribución del espacio. Las preguntas orientadoras fueron: ¿Como está organizado el salón en la clase A/B? ¿Como están las mesas y sillas? ¿Cuál te gusta más?.

Todo el grupo estuvo de acuerdo en que en la clase A los pupitres se encontraban aislados unos de otros, organizados en filas. Por el contrario, en la clase B estos se encontraban en grupos de cuatro, invitando a la colaboración y la interacción. El grupo coincidió en que sentarse junto a sus compañeros facilitaba la comunicación.

Figura 10*Representaciones sobre espacios*

Fuente. Autoría participante del proyecto

Conforme a lo expresado por niños y niñas encontramos que la organización del espacio dentro del aula juega un rol fundamental para crear un entorno de aprendizaje efectivo. Un aula donde los escritorios están dispuestos en grupos facilita el intercambio de ideas y el desarrollo de habilidades sociales, que son esenciales para el aprendizaje. Un aula con escritorios en filas, por otro lado, aunque puede ser útil para la enseñanza tradicional, limita las oportunidades de interacción y puede promover un enfoque de aprendizaje pasivo e individualista.

Percepciones Sobre el Rol del Maestro

Esta categoría exploró las percepciones de los niños y las niñas acerca del rol que juega el docente en cada clase. La pregunta orientadora fue: ¿Que está haciendo la profesora en la *clase A/B*?

Es importante resaltar que se observó la tendencia entre los participantes a asociar el concepto de *enseñar* con la acción de hablar y el concepto de *aprender* con la acción de escuchar. Todos respondieron que la profesora en la *clase A* estaba enseñando porque estaba hablando. En contraste, cuando se hizo la misma pregunta respecto a la profesora de la *clase B*, respondieron que la maestra estaba caminando, estaba mirando, estaba tomando fotos, etc. De lo anterior inferimos que los niños no percibieron el rol del maestro en la *clase B* como aquel que *enseña* sino como aquel que supervisa, guía y ayuda mientras que percibía al maestro de la *clase A* como aquel que habla y por consiguiente *enseña*. Los siguientes fragmentos ilustran lo anterior.

Entrevistadora. *¿Que está haciendo la profesora en clase A?*

Amber. *La profesora está enseñando*

Entrevistadora. *¿Qué significa enseñar?*

Amber. *Ella está hablando.*

Avi. *Ella me está enseñando.*

Entrevistadora. *¿Cómo te está enseñando?*

Avi. *Ella está hablando.*

Entrevistadora. *¿Y qué hacen los niños y las niñas?*

Avi. *Están aprendiendo, están escuchando.*

Entrevistadora. *¿Que está haciendo la profesora en clase B?*

Amber. *Nos está ayudando.*

Avi. *Está caminando, está callada.*

Elena. *La profesora está caminando por el salón mirando.*

Cindy. *La profesora está mirando lo que hacemos.*

Zoe. *La profesora está tomando fotos y caminando por el salón.*

Las respuestas reflejan que los niños y las niñas, probablemente debido a su rutina de recibir clases centradas en el maestro, cuentan con una comprensión “limitada” de lo que significa enseñar y aprender y asocian el aprendizaje con la escucha pasiva. Esto llama a la reflexión sobre la necesidad de diversificar las metodologías de enseñanza, reconociendo que el aprendizaje efectivo puede surgir de diversas formas de interacción más allá del discurso tradicional.

Las Interacciones Entre los Niños y las Niñas

Aquí exploramos las percepciones de los participantes acerca de los tipos de interacciones llevadas a cabo en cada clase. Para esta categoría la pregunta orientadora fue: *¿Qué están haciendo los niños y las niñas en la clase A/B?*

Los resultados arrojados ponen en evidencia que los niños y las niñas perciben que durante la *clase A* no existen interacciones entre los estudiantes, todas las interacciones se dan entre maestro- estudiante. De la misma manera, se refleja que la actitud estudiantil percibida durante estas clases es la de escuchar en silencio el discurso docente. Así queda expresado en los siguientes fragmentos:

Entrevistadora. *¿Qué están haciendo los niños y las niñas en la clase A?*

Amber. *Los niños y las niñas están aprendiendo.*

Avi. *Están callados, escuchando a la profesora, están escribiendo.*

Elena. *Están escuchando, ellos hablan con la profesora, no hablan entre ellos.*

Cindy. *Los niños y las niñas están levantando la mano y respondiendo las preguntas.*

Por otro lado, cuando se hizo la misma pregunta respecto a la clase B, sus respuestas fueron variadas, unos dijeron que estaban jugando, otros que estaban haciendo “cosas”. Todos estuvieron de acuerdo en que los niños y las niñas estaban hablando sobre cómo hacer mejor el trabajo. Los fragmentos de la conversación llevada a cabo ponen de manifiesto lo anterior:

Entrevistadora. *¿Qué hacen Los niños y las niñas en la clase B?*

Amber. *Están jugando con plastilina.*

Avi. *Están haciendo hábitats.*

Cindy. *Los niños y las niñas están hablando.*

Entrevistadora. *¿De qué están hablando?*

Amber. *De cómo hacer los hábitats mejor.*

Zoe. *Están hablando de lo que necesitan los hábitats.*

Cindy. *Están hablando sobre cómo hacer la casa.*

Las respuestas ponen de manifiesto que durante el trabajo colaborativo los niños y las niñas percibieron que sus interacciones fueron dinámicas y activas, teniendo la oportunidad de compartir sus ideas para buscar la mejor forma de llevar a cabo el trabajo. Estas habilidades de escucha e intercambio de ideas entre pares son fundamentales para el desarrollo de un aprendizaje colaborativo efectivo. En contraste, durante las clases centradas en el docente, los participantes percibieron que las interacciones llevadas a cabo se limitaban a responder las preguntas formuladas por el maestro y la interacción entre pares se reducía a cero, convirtiéndolos de esta manera en receptores pasivos de información.

Discusión

Desde la perspectiva del diseño metodológico del proyecto se ha evidenciado que el uso de técnicas cualitativas como los dibujos y las conversaciones es efectivo para evaluar las experiencias de aprendizaje colaborativo desde la perspectiva de los niños y niñas. Esto concuerda con Einarsdóttir (2005) en cuanto que esta técnica de recolección de datos dirigida a la infancia permite comprender sus puntos de vista y percepciones, pues les permite expresarse de manera más fácil que con el lenguaje verbal, lo que facilita la expresión de sus pensamientos, emociones y sentires. Como medio expresivo, los dibujos permitieron a los participantes representar sus interacciones y experiencias durante las actividades colaborativas, revelando información valiosa sobre su percepción de lo que significa *colaboración*.

Las conversaciones posteriores permitieron escuchar sus voces y profundizar en sus percepciones. Se resalta cómo las experiencias de trabajo colaborativo no solo fomentaron la comunicación permanente entre pares sino también la empatía y la resolución de conflictos. Los resultados indican que esta técnica además de empoderar a los niños y las niñas al escuchar su voz respecto a su propio proceso de aprendizaje también facilita la valoración de habilidades sociales, al favorecer habilidades comunicativas y la expresión de opiniones y puntos de vista personales.

Adicionalmente, los resultados arrojados, ponen en evidencia que los niños y las niñas asocian el acto de *enseñar* con el acto de *hablar* y el acto de *aprender* con el acto de *escuchar*. El maestro es quien habla por consiguiente “*enseña*”, el estudiante escucha por consiguiente “*aprende*”. A pesar de la percepción de que, en las clases magistrales, centradas en el maestro, es donde se “aprende”, la mayoría de los niños y las niñas

manifestó preferir el trabajo colaborativo señalando que les permitía jugar, tener experiencias juntos y discutir.

En este punto, es importante resaltar que el rol del docente que percibieron los niños y las niñas, dentro del entorno colaborativo, fue aquel de guía y acompañante. Posición respaldada por Slavin (1995) quien asegura que el papel del maestro va más allá de simplemente transmitir conocimientos, destacando que el maestro debe ser un facilitador que guía a los estudiantes y brinda la estructura y el apoyo necesarios. Para Slavin (1995), este rol de facilitador resalta la necesidad de que los docentes generen un ambiente donde los estudiantes puedan construir su propio aprendizaje a través de la interacción con sus compañeros, reforzando la relevancia del enfoque colaborativo.

Cabe resaltar, que una minoría de los participantes manifestó que las clases colaborativas eran ruidosas y declaró la importancia del silencio para poder concentrarse y “aprender”, además de anotar que durante el discurso docente se adquiere más “conocimiento”. Esto puede relacionarse con lo planteado por Bandura (1997), para quien el aprendizaje requiere la participación cognitiva activa de los estudiantes, lo que incluye no solo escuchar, sino procesar la información y poner en práctica las habilidades adquiridas. Esto sugiere que un entorno de aprendizaje debe promover la interacción y la participación, más allá de solo escuchar al docente.

Otro hallazgo importante se refiere a cómo se perciben las interacciones que se llevan a cabo tanto en el entorno de las clases centradas en el maestro como en las clases centradas en el trabajo colaborativo. En el caso de las primeras, los participantes observan que las interacciones solo se dan entre maestro- estudiante, mientras que, en las segundas, las interacciones se dan entre estudiantes al igual que entre maestro y estudiantes. Esto se alinea con lo expuesto por Cohen y Lotan (2014) quienes aseguran que la discusión entre los estudiantes es fundamental para construir nuevos

aprendizajes, pues, el intercambio de ideas permite cuestionar las propias, confrontar nuevos puntos de vista y reformular la comprensión de los conceptos. Esto lleva a un nivel de pensamiento más profundo que la simple exposición pasiva a la información.

De esta manera, los hallazgos de este proyecto aplicado sugieren que el uso de estrategias colaborativas puede ser una forma efectiva de apoyar el desarrollo de las habilidades sociales de los estudiantes. Como proponen Cohen y Lotan (1997), la interacción positiva y la interdependencia que se llevan a cabo durante las experiencias colaborativas promueven el aprendizaje de importantes competencias socioemocionales como la comunicación, la resolución de conflictos y el liderazgo. De acuerdo con la teoría de la interdependencia social de estos autores, los resultados indican que cuando los estudiantes dependen unos de otros para lograr los objetivos comunes del grupo, se sienten motivados a participar activamente, escuchar a sus compañeros y coordinar esfuerzos. Esto les permite ejercitar y mejorar sus habilidades sociales pues el deseo de no decepcionar a sus pares genera una motivación especial.

De manera similar, la estructura de roles y responsabilidades de Cohen y Lotan (1997) en grupos de trabajo colaborativo facilita que los estudiantes asuman diferentes funciones y desarrollen una mayor sensibilidad hacia las necesidades e ideas ajenas. A través del reto que presentó la negociación, la toma de decisiones colaborativa y la resolución de problemas en grupo, los participantes fortalecieron sus habilidades de trabajo en equipo y regulación emocional.

Por otra parte, una de las limitaciones identificadas en este estudio fue la poca destreza con la que contaban los niños y las niñas para sugerir los códigos de conducta que ellos mismos debían establecer para el desarrollo de las labores colaborativas, así como también la dificultad que encontraron para permitir que todos los miembros del grupo tuvieran la oportunidad de hablar y opinar.

Lo anterior es consistente con la observación de Cohen y Lotan (1997) sobre la necesidad de preparar adecuadamente y de antemano, a los estudiantes para familiarizarlos con las expectativas y la dinámica que requiere un trabajo colaborativo exitoso.

En definitiva, en contra de la creencia generalizada que se aprende mejor en clases magistrales, los niños y niñas destacaron las ventajas del trabajo colaborativo en términos de socialización, sugiriendo que este tipo de actividades podría tener un efecto positivo en habilidades sociales como la empatía y la resolución de conflictos. Adicionalmente, los resultados del proyecto subrayan que las experiencias colaborativas promueven el aprendizaje académico y favorecen competencias clave para la vida. La investigación futura podría enfocarse en cómo estas experiencias colaborativas afectan otros ámbitos; tales como el rendimiento académico, la salud emocional o los niveles de satisfacción y felicidad experimentados por los participantes.

Conclusiones

En relación con el objetivo general del proyecto de favorecer habilidades sociales por medio de la implementación de experiencias de aprendizaje centradas en el trabajo colaborativo, se concluye que el proyecto tuvo un impacto positivo, pues posibilitó interacciones auténticas, fomentó la discusión y el intercambio de ideas, brindó oportunidades para el desarrollo del pensamiento creativo y reflexivo e hizo posible que los niños y las niñas experimentaran una metodología diferente a la que están acostumbrados y abrieran su mente a nuevas posibilidades de ser y actuar dentro del contexto escolar.

En relación con el objetivo específico de diseñar experiencias de aprendizaje a partir de la necesidad de fortalecer las habilidades sociales de los niños y las niñas, se concluye que la observación inicial y el análisis documental fueron importantes para identificar que las oportunidades de interacción entre pares que ofrece un modelo pedagógico centrado en el maestro son limitadas y afecta de manera contundente el desarrollo de habilidades sociales. Esto puso en evidencia que los estudiantes no contaban con oportunidades de intercambiar ideas, desarrollar y mantener vínculos interpersonales positivos y de colaborar de manera efectiva unos con otros.

Esta observación inicial fue fundamental para evidenciar la necesidad de brindar oportunidades a los estudiantes de aprender y ejercitar maneras positivas de actuar y comportarse dentro de un grupo social. De este modo, se considera que la implementación de experiencias colaborativas de aprendizaje, ha demostrado ser efectiva en el favorecimiento de habilidades sociales. Los estudiantes mejoraron su capacidad para comunicar sus ideas, colaborar y resolver conflictos de manera constructiva. De la misma manera, se ejercitaron habilidades claves, necesarias para el trabajo en equipo, como la toma conjunta de decisiones y la responsabilidad de asumir un rol específico dentro del grupo.

Por medio del trabajo colaborativo, los participantes aprendieron a escuchar y a respetar las opiniones de sus compañeros, lo que contribuyó al desarrollo de la empatía. Este es un aspecto importante para el desarrollo de relaciones interpersonales sanas dentro y fuera del aula.

Además, el trabajo colaborativo permitió crear un entorno de aprendizaje motivador y activo.

Los niños y las niñas se mostraron entusiasmados y con una buena disposición para participar de las experiencias de aprendizaje que proponía el proyecto, favoreciendo así su interés por el aprendizaje.

En relación con el tercer objetivo específico referente a valorar, desde la perspectiva de los niños y las niñas participantes, las experiencias de aprendizaje desarrolladas, se concluye que la mayoría de los participantes le concedió gran valor a la oportunidad que tuvieron de discutir la mejor manera de proceder con la tarea. La técnica de recolección de datos cualitativos *dibujos y conversaciones con niños* permitió a los participantes expresar sus pensamientos y sentimientos de manera fácil y apropiada para su edad y demostró ser efectiva para comprender la perspectiva infantil. Quedó evidenciado que los dibujos permiten a los adultos “echar un vistazo” dentro del mundo interior de los niños y las niñas, permitiendo reconocer sus emociones, percepciones y gustos que, de otra manera podrían permanecer ocultos en una interacción verbal. Además, el dialogo que acompañó a los dibujos ofreció un espacio para que explicaran su obra y profundizaran en el significado de las imágenes.

Se considera, entonces, que estas técnicas de recolección de información, dirigida a los niños y las niñas, fortalecen la relación entre el maestro y el estudiante, al promover un entorno de confianza y dialogo. Incluir a los niños en este tipo de evaluación, permite darles voz y autoridad y se fomenta el desarrollo de la autoconfianza y la capacidad de reflexión. Así pues, esta metodología es poderosa, en cuanto permite la comprensión del mundo infantil y aporta en la creación de entornos educativos más empáticos e inclusivos.

Los niños y las niñas fueron capaces de percibir importantes diferencias entre la metodología implementada en sus clases tradicionales y la metodología que propuso el proyecto. Algunos de los puntos más relevantes que los niños y las niñas notaron respecto al trabajo colaborativo, se referían al uso de materiales atractivos, tales como legos, pinturas y plastilina entre otros, también a las interacciones y discusiones entre pares que les permitía el trabajo colaborativo. Muchos mencionaron durante las conversaciones que el dibujo mostraba el dialogo entre compañeros acerca de cómo hacer mejor el trabajo. Así se pone de manifiesto que el trabajo colaborativo fomenta el dialogo y la discusión reflexiva, importantes componentes de las habilidades sociales.

Para cerrar, es importante precisar que la incorporación de experiencias de aprendizaje colaborativo en la educación no solo permite avanzar satisfactoriamente por la ruta académica, sino que, además, fomenta el desarrollo de importantes habilidades sociales. Este proyecto de acción pedagógica aporta al saber existente al comprobar la relevancia de la interacción social desde edades tempranas en el proceso de aprendizaje y ofrece conocimiento acerca de cómo las experiencias de aprendizaje colaborativo, pueden potenciar la comunicación, la empatía y la solución de conflictos entre los estudiantes, lo que redundará en el desarrollo integral de los niños y las niñas y en un entorno educativo más positivo, relevante y coherente con las competencias que requiere el mundo actual.

Referencias Bibliográficas

- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman and Company.
- Chaiklin, S. (2003). The zone of proximal development in Vygotsky's analysis of learning and instruction. In A. Kozulin, B. Gindis, V. S. Ageyev, & S. M. Miller (Eds.), *Vygotsky's educational theory in cultural context* (pp. 39–64). Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511840975.004>
- Cohen, E. G., & Lotan, R. A. (2014). *Designing groupwork: Strategies for the heterogeneous classroom (3rd ed.)*. Teachers College Press.
- Einarsdottir, J. (2005). We can decide what to play! Children's perception of quality in an Icelandic playschool. *Early Education and Development*, 16(4), 469–488.
https://doi.org/10.1207/s15566935eed1604_7
- Figueiredo, G. (2015). Investigación acción participativa: Una alternativa para la epistemología social en Latinoamérica. *Latinoamérica Revista de Investigación*, 39(86), 271–290.
<https://www.redalyc.org/comocitar.oi?id=376144131014>
- Harrower, J. (1997). The role of the teacher in the development of student autonomy. *Educational Leadership*, 55(4), 66-69.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with Words: Language, Life and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge University Press.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365-379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>

- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The action research planner (3rd ed.)*. Deakin University Press.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Bases curriculares para la educación inicial y preescolar*. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-341880_recurso_1.pdf
- Satriano, C. (2008). El lugar del niño y el concepto de infancia. *Revista Extensión Digital*, (3), 1-7. <https://yessicr.files.wordpress.com/2013/03/el-lugar-del-nic3b1o-y-de-la-infancia.pdf>
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning: Theory, research, and practice*. Allyn & Bacon.
- Slavin, R. E. (1996). Research on cooperative learning and achievement: What we know, what we need to know. *Contemporary educational psychology*, 21(1), 43-69.
<https://doi.org/10.1006/ceps.1996.0004>
- Slavin, R. (2010). Co-operative learning: What makes group-work work? In Dumont, H., D. Istance and F. Benavides (eds.), *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice* (pp.161-178). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264086487-9-en>
- Torroella, G. (2001) Educación para la vida: el gran reto. *Revista Latinoamericana de Psicología*. 33(1), 73-84. <http://www.redalyc.org/pdf/805/80533108.pdf>

Apéndices

Apéndice A

Carpeta con diarios de campo

<https://docs.google.com/document/d/1Ya56P1yHxMf4YgtAnUmRy7W2mX08rx-d/edit?usp=sharing&oid=106552598016403721929&rtpof=true&sd=true>