



UNIVERSIDAD ACADEMIA HUMANISMO CRISTIANO

FACULTAD DE EDUCACIÓN

APRENDIZAJE COLABORATIVO: EXPERIENCIAS EN AULAS

Alumna: Fuentes Turrieta, Constanza Natalia

Profesora guía: Román Ponisio, Constanza Jeannette

Tesis para optar al título de Magíster en Educación
con mención en Innovación Pedagógica

Santiago, 2020

ÍNDICE

Introducción	4
Capítulo I. Planteamiento del problema	9
1.1 Contextualización del problema	9
1.2 Delimitación del problema e Interrogantes del estudio	20
1.3 Justificación del estudio	22
1.4 Objetivos generales y específicos	24
Capítulo II. Marco Teórico	25
2.1 Del Aprendizaje Cooperativo al Aprendizaje Colaborativo	29
2.2 Aprendizaje colaborativo para el siglo XXI	32
2.3 Competencias y habilidades para el Aprendizaje Colaborativo	36
2.4 Liderazgo en el trabajo colaborativo	41
2.5 La situación en Chile	46
Capítulo III. Marco Metodológico	53
3.1 Orientación Metodológica	53
3.2 Tipo de investigación	54
3.4 Características de la población y de la muestra	55
3.5 Técnicas e instrumentos para la recolección de información	57
3.6 Estrategias para el análisis de información	58
Capítulo IV. Resultados	
Experiencia de aprendizaje colaborativo desde las voces de sus protagonistas	60
4.1 Definición de aprendizaje colaborativo	60
4.2 Antecedentes del Proyecto de aprendizaje colaborativo Simón Bolívar	62

4.3 Implementación del Proyecto de aprendizaje colaborativo	63
4.4 Evaluación del Proyecto de aprendizaje colaborativo	64
Conclusión	66
Propuesta de mejoras	71
Referencias bibliográficas	73
Anexos	78
Anexo 1	79
Anexo 2	111
Anexo 3	116
Anexo 4	120

INTRODUCCIÓN

Los constantes cambios en la percepción social de la educación han incrementado la necesidad de estar preparados para abordar los nuevos retos que surgen día a día en las aulas y para ello se requieren nuevas formas de funcionamiento por parte de todos los involucrados. En educación, se comprende que ninguna práctica o método puede limitarse a un solo saber, sino más bien a la transversalidad que toda práctica necesita para estar asociada a una experiencia significativa del estudiante.

La educación es una manifestación a la sociedad globalizada en la que se está inserto, resultantes de movimientos sociales, científicos, industriales y filosóficos que han modificado las formas de existencia de los seres humanos contemporáneos.

En concordancia con este movimiento, se plantean dos retos importantes para la educación. El primero, es dejar de ser un campo metodológico centrado en el traspaso de contenido, cuyo eje central es el docente, sino por el contrario da un giro sustancial hacia la transformación de los roles que permitan el desarrollo integral del ser humano. El segundo, se basa en ser innovador sin dejar de lado el interés de los estudiantes. “Frente a los numerosos desafíos del porvenir, la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social” (Delors, 1997:9). Este autor en su informe presentado a la UNESCO, prepondera las características esenciales para la educación en el siglo XXI, cuatro premisas que todos los gobiernos mediante su sistema educativo, deben implantar: aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a trabajar en grupo.

Para ello existen diversos formatos pedagógicos que apuntan a innovar en el aula, pero la disyuntiva está en que el docente y el estudiante deben estar dispuestos a los avances y cambios que esta nueva disposición incluye. Pero, ¿por qué se genera esta necesidad? Claramente, por la insuficiencia del sistema educativo actual.

Para desarrollar las habilidades propuestas por la UNESCO, se ha postulado que una gran oportunidad es el aprendizaje basado en el constructivismo, el mismo que apoyará el despliegue de habilidades cognitivas en los alumnos. De acuerdo con esto, ¿Cómo propiciar cambios de estructuras mentales cognoscitivas en los estudiantes? ¿Cómo conducir al alumno hacia el trabajo en equipo? ¿Cómo enseñar a aprender? Son algunas de las incógnitas que surgen en la mayoría de los docentes, y que sólo ellos pueden responder, cuando realmente se involucran en el proceso enseñanza-aprendizaje, desde su inicio, hasta la culminación del mismo y de la propia retroalimentación.

Este sistema sigue siendo prácticamente el mismo de hace siglos, donde cada cual intenta generar cambios en sus entornos, pero estos carecen de sistematización, pues aparecen solo como pequeños avances aislados. Por eso, hoy se busca lograr la descentralización del aprendizaje individual debido a que, a través de la socialización, el aprendizaje confluye a través del diálogo, consiguiendo un pleno desarrollo intelectual por parte del estudiante.

La retroalimentación y el acceso a nuevas ideas e información se posibilitan a través de la interacción y el diálogo con otras personas en el marco del trabajo colaborativo, que a su vez contribuye para crear una cultura de aprendizaje y una comunidad, donde el aprendizaje es valorado y estimulado (Chou, 2011). El trabajo docente en torno a estas comunidades de aprendizaje además incidiría positivamente en el aprendizaje de los estudiantes de los docentes participantes de estas comunidades (Vescio, Ross, & Adam, 2008).

Considerando este paradigma surge la idea de investigar qué se está haciendo hoy en los establecimientos educacionales para generar transformaciones en el aula. Cambios, que se forjan a partir de modelos implementados con el fin de que los estudiantes investiguen, descubran, cuestionen y argumenten, teniendo al docente como guía y mediador de conocimiento.

El trabajo colaborativo es una de las principales estrategias organizacionales y curriculares utilizadas para el aprendizaje desde un enfoque inclusivo (Graden y Bauer, 1999; Moliner, 2008; Stainback y Stainback, 1999). Existe mucha evidencia sobre los beneficios del trabajo colaborativo para desarrollar una educación inclusiva, mejorar la calidad de los aprendizajes y favorecer la cooperación entre los profesores (Cramer *et al.*, 2010; Moliner, 2008; Stuart *et al.*, 2006; Villa, Thousand & Nevin, 2008).

El aprendizaje colaborativo es la estrategia fundamental de los enfoques actuales de desarrollo profesional docente y su esencia es que los docentes estudien, compartan experiencias, analicen e investiguen juntos acerca de sus prácticas pedagógicas en un contexto institucional y social determinado. Calvo (2013) afirma que las prácticas colaborativas en la institución educativa son efectivas pues “tienen que ver con lo que hacen los docentes y directivos cuando trabajan juntos para desarrollar prácticas efectivas de aprendizaje, analizan lo que acontece realmente en las aulas y velan por que no solo su actuación individual, sino la de todo el colectivo, se realice bien” (p. 128). Es decir, se manifiesta como un comportamiento colaborativo de todos los actores de una comunidad. Se genera un compromiso con la finalidad de promover conjuntamente los aprendizajes a través de la transversalidad. Es un sistema que se necesita mutuamente.

El Ministerio de Educación de Chile entiende el concepto de trabajo colaborativo como los diversos apoyos otorgados por equipos interdisciplinarios a los estudiantes, ya sean dentro del aula como fuera de ella (MINEDUC, 2012a, 2012b, 2009, 2008), centrándose en el trabajo que realizan los equipos de aula para el aprendizaje y participación de todos los estudiantes, especialmente entre los profesores de educación regular y de educación especial (MINEDUC, 2010), de acuerdo a las orientaciones del Decreto 170 de 2009.

Este decreto estableció la obligatoriedad de otorgar horas a los profesores para realizar trabajo colaborativo bajo el modelo de co-enseñanza, en los establecimientos educacionales con Programas de Integración Escolar. Estos programas son una estrategia para fomentar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes en los establecimientos de educación regular, especialmente de aquellos que presentan

necesidades educativas especiales (MINEDUC, 2012b). Esto se enlaza con la disposición del Decreto 170 de 2009 que obliga a los profesionales de la educación especial a entregar apoyos en la sala de clases regular, al menos durante 8 horas pedagógicas semanales por curso en los establecimientos con Jornada Escolar Completa Diurna, y 6 horas en aquellos sin Jornada Escolar Completa Diurna, practicando la co-enseñanza durante ese período. Esto implica grandes cambios en la forma de trabajar de los docentes y en la gestión del currículum, los cuales requieren tanto un soporte organizacional como transformaciones en la cultura escolar.

Aunque el trabajo en red representa un giro en la forma de entender el mejoramiento, aún se considera a cada establecimiento como el centro de la mejora y la unidad básica de rendición de cuentas del sistema (González, 2016). Si bien, las escuelas y liceos tienen cierta autonomía para diseñar su plan de mejora (PME), están sujetos al cumplimiento de estándares individuales lo que en ocasiones dificulta introducir una cultura de trabajo colaborativo en red. De este modo, el mejoramiento educativo actual pone énfasis en el cumplimiento de estándares de desempeño para cada escuela y liceo, lo que deriva en una responsabilización individual de éste. Por otro lado, la competencia por matrícula que existe entre centros escolares a causa del modelo de financiamiento de la educación (Cornejo, 2006; Donoso, 2005; Martinic, 2002), acentúa una tendencia contraria a la colaboración entre establecimientos con resultados disímiles.

Cuando existen estas condiciones necesarias para el trabajo en red, se facilita el flujo e intercambio de recursos e información entre los agentes, generando acciones de apoyo que pueden enfocarse en fortalecer las capacidades de mejora de los establecimientos que participan de ella (Connolly & James, 2006; Katz & Earl, 2010). Trabajar colaborativamente en red, según diversos autores, facilita que los centros escolares puedan focalizar su energía en resolver las tensiones derivadas de políticas de rendición de cuentas y responsabilidad individual por el logro de estándares (Ainscow, Muijs, & West, 2006; West, 2010).

La estrategia de trabajo colaborativo pone a los directivos escolares en una posición central para liderar su propio proceso de mejora, en el encuentro y colaboración con sus

pares. En este espacio de trabajo, ellos comparten sus necesidades y capacidades, y ponen a disposición de la red sus experiencias en contextos similares. Asimismo, en las redes de mejoramiento los establecimientos pueden contar con apoyos técnicos provenientes del Ministerio o de otras instancias especializadas que favorezcan el desarrollo de capacidades en todo el sistema escolar. Al igual que un estudiante mejora sus aprendizajes en un contexto de colaboración con sus pares, una escuela o liceo mejora en la medida que se da un aprendizaje lateral y de colaboración con quienes participan de la red. Así, las redes escolares suponen el tránsito de una cultura de competición a una cultura de colaboración para iniciar y sostener procesos de cambio y mejoramiento educativo sistémico.

Para esta investigación se consideró un establecimiento público, cuyo modelo educativo actual está fundado en el aprendizaje colaborativo contando con una metodología focalizada en el estudiante y el trabajo con sus pares, presentándose, de esta forma, como una innovación. Pero, existen ejes o temáticas importantes que analizar dentro de este contexto como las experiencias tanto de estudiantes como docentes en relación a la implementación de este proyecto. Desde esta perspectiva surgen variadas preguntas que nos permitirán hacer una reflexión significativa ¿cuál es el rol de los docentes dentro de una sala de clases?, ¿qué rol juega la tecnología y/o la infraestructura en esta metodología de innovación? ¿cómo impacta en la resignificación de la identidad cultural de la escuela?

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Contextualización general

Entendemos que cualquier sociedad está en transformación dinámica, de resignificaciones y nuevas conceptualizaciones “los acelerados cambios en la esfera económica, así como la crisis de la gestión pública que regulaba la dinámica social a partir del rol central que desempeña el Estado, impactan en los marcos institucionales vigentes hasta entonces, creando rupturas en algunos casos y disfuncionalidades en otros. Esto implica, a su vez, el tránsito hacia nuevas reglas para los actores sociales y estatales que habían actuado desde una centralidad, donde ahora deben dirigirse hacia la globalidad.” (Dominguez, 1997). Dentro de estos cambios de gestión pública se encuentra la educación y por ello necesaria una consideración de esta ciencia como humana, social y política y, por lo tanto, crítica (Carr y Kemmis, 1988, p. 158). Es decir, la educación no queda exenta de dicho contexto, sino que al igual que otras esferas está en constante debate y toma de posiciones en relación a su rol en el devenir de la sociedad.

Con el fin de cultivar la humanidad en el mundo actual, dice Nussbaum (2005, pp. 28-29), se requieren tres habilidades. Una de ellas es la de poder hacer un examen crítico de uno mismo y de las propias tradiciones (vida examinada). Es decir, una vida que no acepta la autoridad de ninguna creencia por el solo hecho de que haya sido transmitida por la tradición o se haya hecho familiar a través de la costumbre; una vida que cuestiona todas las creencias y solo acepta aquellas que sobreviven a lo que la razón exige en cuanto a coherencia y justificación.

Téngase en cuenta que si trascendemos los aspectos superficiales de las prácticas educativas, de las prácticas de organización y de la enseñanza y aprendizaje no hallamos leyes naturales universales sino creencias y valores (Grundy, 1991, pp. 22-23) que deben ser analizados y discutidos desde su trascendencia en todos los escenarios escolares,

incluida la escolaridad más temprana. Sabemos que establecer una estricta separación, una escisión, entre valores y hechos implicaría oponer al puro «ser» un abstracto «deber ser» (Habermas y Husserl, 1995, p. 35). Sabemos también que no es posible encontrar respuestas de valor universal e indiscutible en relación a los interrogantes que plantea el currículum, así que es imprescindible abordar, ya desde la escolaridad más temprana, la discusión crítica sobre el diseño y el desarrollo práctico de la escuela y su propio proyecto cultural (Gimeno Sacristán, 2002). Es decir, la escuela es parte fundamental en el desarrollo del sujeto, un ejemplo de ello es que dentro del currículum nacional existen objetivos específicos que entregan de manera explícita actitudes a desarrollar y fortalecer, como el respeto por el otro, el respeto por el medio ambiente, la diversidad, etc. Por lo tanto, la educación es una ciencia compleja, debido a su carácter multidimensional y disciplinario.

La educación, muestra a diario retos que enfrentar y para ello se requieren nuevas formas de funcionamiento por parte de los profesores y estudiantes. Por un lado, “no basta con ser experto en una determinada materia, por el otro los estudiantes deben desarrollar múltiples habilidades, a la vez que una serie de características y competencias fundamentales tales como la capacidad de resolver problemas, de trabajar en equipo, las habilidades comunicativas, las habilidades para el aprendizaje autónomo, para la toma de decisiones, etc.” (Isabel Álvarez)

La UNESCO, junto con el UNICEF, el Banco Mundial, el UNFPA, el PNUD, ONU Mujeres y el ACNUR, organizó el Foro Mundial sobre la Educación 2015 en Incheon (República de Corea), en donde aprobaron la Declaración de Incheon para la Educación 2030, en la que se presenta una nueva visión de la educación para los próximos 15 años:

Reconocemos que la educación es clave para lograr el pleno empleo y la erradicación de la pobreza. Centraremos nuestros esfuerzos en el acceso, la equidad, la inclusión, la calidad y los resultados del aprendizaje, dentro de un enfoque del aprendizaje a lo largo de toda la vida [...] Nos comprometemos con una educación de calidad y con la mejora de los resultados de aprendizaje, para lo cual es necesario fortalecer los insumos, los procesos y la evaluación de los resultados y los mecanismos para medir los progresos.

La nueva conformación social exige un cambio el paradigma educacional, también debe tener presente el medio ambiente “El derecho a vivir en un medio ambiente libre de contaminación, la protección del medio ambiente, la preservación de la naturaleza y la conservación del patrimonio ambiental se regularán por las disposiciones de esta ley, sin perjuicio de lo que otras normas legales establezcan sobre la materia” (ley 19.300, Título I). Por ello es necesario formar a los estudiantes para que “sean capaces de desenvolverse en un contexto de colaboración y de permanente interacción social donde, además, el conocimiento necesario para resolver situaciones cambia constantemente, supone un desafío para la educación actual” (Isabel Álvarez). Frente a este dilema es imprescindible considerar las nuevas metodologías que buscan transformar el paradigma educativo.

Es necesario aprender a actuar bajo el valor de la convivencia de diferentes perspectivas desde las cuales interpretar la realidad, la exigencia de transformar, mejorar y ampliar continuamente el conocimiento. La Ley 20.845 (2015) sobre integración e inclusión en su letra k dispone que “El sistema propenderá a eliminar todas las formas de discriminación arbitraria que impidan el aprendizaje y la participación de los y las estudiantes. Asimismo, el sistema propiciará que los establecimientos educativos sean un lugar de encuentro entre los y las estudiantes de distintas condiciones socioeconómicas, culturales, étnicas, de género, de nacionalidad o de religión.” Luego en su letra n sobre la dignidad del ser humano sostiene que “El sistema debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto, protección y promoción de los derechos humanos y las libertades fundamentales consagradas en la Constitución Política de la República, así como en los tratados internacionales ratificados por Chile y que se encuentren vigentes”.

Tales desafíos invitan a que la actuación del profesorado esté encaminada a crear e implementar situaciones didácticas en las que se abra la posibilidad a que se generen contradicciones en el aula; a sembrar el disenso más que a conseguir el consenso, sobre todo si este consenso significa dejar de discutir, de reflexionar críticamente, de transformarnos a nosotros mismos en sujetos más libres, más emancipados y de cambiar al contexto en el que estamos inmersos para que sea facilitador de este proceso de

concienciación. Así, la tarea docente consistiría en proteger el aula de la unicidad de puntos de vista; y para ello, es la discusión la que garantiza el surgimiento de puntos de vista diferentes. Como dice Stenhouse (1983) en *The Humanities Curriculum Project*: permitiría desarrollar la comprensión de las situaciones sociales y los actos humanos y los valores subyacentes en ellos.

Estado de la educación en Chile

El estudio de la calidad docente a través de valor agregado, el rol de las características del docente y su contexto se encuentran poco explorados en Chile. Estudios anteriores han investigado el rol de las características de los estudiantes, el de algunas prácticas docentes y de algunas características de la escuela y el municipio en la predicción del desempeño de los alumnos en pruebas estandarizadas, utilizando datos transversales, lo que limita la obtención de medidas de valor agregado (Lara, Mizala & Repetto, 2010; Ortúzar, Flores, Milesi & Cox, 2009).

En Chile la discusión respecto a qué es calidad docente ha estado centrada principalmente en dos conceptualizaciones:

(a) la calidad docente como las características propias del profesor que afectan el desempeño de los alumnos en pruebas estandarizadas (Bravo, Falck, González, Manzi & Peirano, 2008, Septiembre; León, Manzi & Paredes, 2008, Septiembre)

(b) la calidad docente basada en la evaluación de competencias profesionales (Taut, Santelices & Stecher, 2012; Valencia & Manzi, 2011).

Autores y expertos tanto a nivel nacional como internacional han desarrollado el caso chileno y han propuesto una serie de acciones necesarias para mejorar la educación en el país. Esto mismo ha evidenciado aún más la profunda crisis que presenta Chile a nivel internacional en esta materia. Diversas pruebas estandarizadas, como la prueba PISA, muestran que los mejores alumnos del país, en específico el 1% de aquellos que rindieron esta evaluación, se encuentran en el nivel promedio de todas aquellas economías y países que participaron de esta prueba internacional (OECD, 2014). En estudios elaborados por la

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD por sus siglas en inglés) precisamente por esta organización internacional, se destaca el hecho de que el país logró instaurar el concepto de evaluación dentro del sistema educacional en un amplio consenso que reunió a todos los involucrados en el proceso: Docentes, Estado y Asociación de Municipalidades. El acuerdo firmado a fines de la década de los noventa es mencionado como un hito tanto a nivel nacional como internacional, ya que hasta el día de hoy, Chile sigue siendo el único país en Latinoamérica que cuenta con un sistema de Evaluación Docente, permitiendo identificar y diferenciar el desempeño de los maestros para así tomar las acciones correctivas o de incentivos más adecuada.

Si bien en la primera aproximación algunos estudios han incluido en sus análisis variables del establecimiento, el foco de la discusión ha estado puesto en la capacidad predictiva de la evaluación docente (Lara et al., 2010; Ortúzar et al., 2009) y en el ordenamiento no aleatorio de los profesores entre escuelas (Toledo, 2010). Los estudios han encontrado evidencia apoyando la importancia de la experiencia del profesor, su grado académico, género y el porcentaje de contenido que declara haber cubierto en clase (Lara et al., 2010; León et al., 2008; Toledo, 2010). Ortúzar et al. (2009) encuentran evidencia para las mismas variables, pero limitadas solo a profesores jóvenes.

La evaluación de desempeño se entiende principalmente como un proceso al interior de las organizaciones que es diseñado y aplicado para ayudar a los trabajadores a comprender su rendimiento, funciones, expectativas que se tienen sobre él, entre otras (Bohlander & Snell, 2008). En el caso de Chile, se sabe de manifiesto, que es una herramienta que no ha ayudado a mejorar la calidad de la enseñanza, así como tampoco a reforzar estrategias metodológicas innovadoras que permitan la equidad y el desarrollo para toda la vida. Por ende, se transforma en una herramienta dicotómica: positivo/negativo.

Una de las materias en que el gobierno ha declarado su más profundo interés en modificar son precisamente los asuntos relacionados a los docentes. Aumentar las exigencias para iniciar estudios docentes en pregrado, el plan de formación, ofrecer mejores honorarios en la red pública, reconocimiento a su importancia en la sociedad, entre otros,

son temas. Sin acuerdos, mediante, sobre lo que se refiere al real desempeño dentro de la sala de clases ni a la verdadera atención a la diversidad desde la innovación y el desempeño de excelencia de las habilidades y la formación de pensamiento crítico.

Por otro lado, "los docentes enfrentan la práctica educativa equipados con concepciones del mundo físico y social que pertenecen *al sentido común*, y estas concepciones operan con eficacia simbólica en su práctica profesional, es decir, tienen efectos. Será necesario incluir estas cuestiones a la hora de delinear políticas educativas, discutir y definir desarrollos curriculares, repensar y establecer las diferentes instancias de formación profesional, construir criterios de evaluación, entre otras". (Torrealba, T., 2006: 67).

Es decir, el actual contexto educativo es testigo de la aparición de diversos libros, estudios, artículos, seminarios y congresos que tratan tanto de la carrera docente como de aspectos concretos referidos a la formación permanente, por ejemplo, evaluación de desempeño profesional, certificación de calidad, profesionalización, estrategias formativas más adecuadas para la actualización y análisis del currículum formativo. Es decir, la educación se enfrenta a desafíos globales en un contexto de complejidad. A nivel nacional existe una carrera docente incipiente queriendo hacerse cargo de la formación profesional docente sobre todo ante desafíos que establecen los referentes legales, ley de educación, decretos vigentes, junto a las cifras que entregan las pruebas estandarizadas y estudios realizados por organismos como Educación 2020, CIDE, Agencia de Calidad.

Diversos autores definen las prácticas pedagógicas en relación a la concepción que tienen sobre la innovación de las mismas, relacionándolas con conceptos como reflexividad y autonomía profesional. Mas, el mismo término "prácticas pedagógicas innovadoras" es un concepto donde los estudiosos del tema reconocen diversas orientaciones teóricas y prácticas. Ellas van desde estudiar el concepto innovación en relación a las reformas educativas, hasta las formas de innovación que emergen de las prácticas cotidianas del establecimiento (Garay 1996).

Hoy en día el estudio de los procesos innovativos en el campo de la educación ocupa la agenda de los procesos reformistas. La innovación en las prácticas pedagógicas se define como un elemento central para el cambio educativo. Esto ha provocado el giro de la discusión, desde la medición de la fidelidad, hacia las prácticas de implementación en la innovación docente.

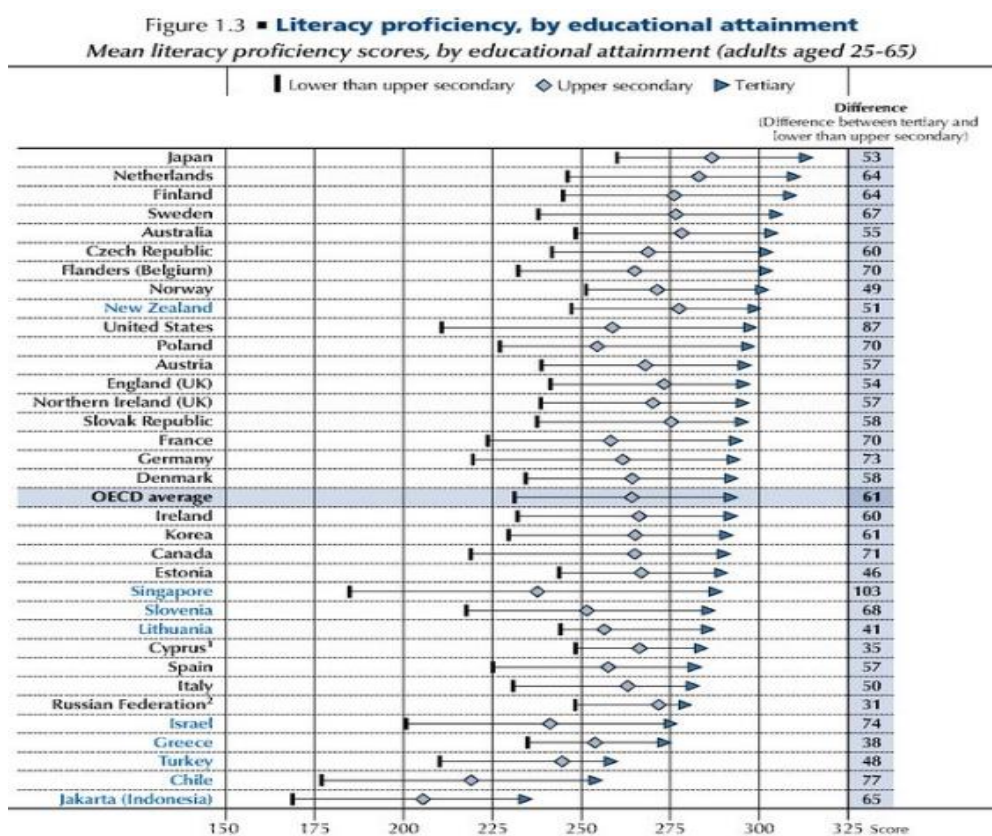
Los resultados del estudio de Christian Miranda (2005) sobre el aprendizaje del alumno:

“se constituye en el factor más importante para la implementación de la innovación, de acuerdo al pensamiento y acción de los docentes. Además, se debe señalar que los mayores niveles de aprendizaje de los alumnos generan en el profesor la sensación de que las prácticas pedagógicas innovativas son efectivas, esto es interpretado como un símbolo de deseabilidad social, provocado por las nuevas tendencias educativas que señalan la centralidad que tiene el aprendizaje constructivo del alumno, en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Como resultado, es más importante para el docente el peso de factores externos que internos, a la hora de pensar y actuar en función del logro de los aprendizajes del alumno, desligándose motivacional y profesionalmente de los alcances efectivos del cambio al ser impuesto o diseñado externamente a sus demandas y necesidades. Pese a ello, hay un evidente avance respecto a la centralidad que tiene el aprendizaje de los alumnos en la acción educativa, situación que se ve reflejada en una mayor actividad por parte de los alumnos, mayor cercanía afectiva en la relación profesor-alumno, un uso más amplio de recursos didácticos y planificaciones mayormente estructuradas. Así, el tiempo tiene un uso más efectivo y la enseñanza es más formal”

La situación chilena actual no presenta mayores avances, tras la publicación del informe PISA 2015, los datos exhiben un panorama ambiguo para la educación chilena. Por un lado, Chile figura como la mejor evaluada en Latinoamérica, por otro, se encuentra debajo del promedio de la OCDE. Este informe es coordinado por la OCDE y busca evaluar en qué medida los estudiantes que se acercan al final de la enseñanza escolar obligatoria han adquirido competencias esenciales para su participación en la sociedad. Respecto del

nivel regional latinoamericano, (Agencia de Calidad de la Educación , 2019). Sin embargo, frente a los parámetros de la OCDE los resultados revelan un bajo nivel de competencias en Chile en relación al resto de los países evaluados.

En el siguiente gráfico obtenido de la Agencia de Calidad de la Educación se observa el ranking en comprensión lectora de los países evaluados. Del mismo modo, el estudio muestra que mientras más alto es el nivel educacional entre los adultos, mayores son las competencias en comprensión lectora. Además, la diferencia de resultados en comprensión lectora entre los adultos chilenos que tienen un bajo nivel educacional y los que alcanzan estudios superiores, es uno de los más grandes con respecto a los otros países evaluados (sólo Singapur y Estados Unidos muestran un mayor nivel de diferencia). Las mediciones en matemáticas y resolución de problemas en ambientes tecnológicos muestran un panorama similar.



(Fig.1.Recuperado de <https://www.agenciaeducacion.cl/estudios/estudios-internacionales/pisa/>)

Frente a esta situación, el informe de la OCDE concluye que para asegurar que las habilidades y competencias se adapten a estas nuevas economías cambiantes, “los gobiernos deben diseñar atractivos incentivos financieros y políticas fiscales que favorezcan el desarrollo de habilidades y competencias en el sistema educativo, crear capacitaciones y formaciones para los trabajadores y que los empleadores sean capaces de motivar a sus trabajadores para que estos actualicen sus habilidades y competencias”.

Al analizar los resultados de la OCDE es imprescindible tener en cuenta que, en materia de educación, lo esencial sea la transversalidad de áreas y del aprendizaje donde el estudiante debe ser el foco o centro de éste, pues es él en quién repercute todo lo que sucede en la escuela siendo un ser permeable a los posibles lineamientos que le entregue el establecimiento educacional en conjunto con el Marco de la Buena Enseñanza (MBE) siendo este último el encargado de servir de base a las políticas educativas de alcance nacional, regional o local, como a los múltiples y diversos proyectos educativos de cada establecimiento.

Metodologías para el siglo XXI

Dentro de estos nuevos desafíos educativos, aparece con mucha fuerza el **aprendizaje colaborativo** entendiendo este como un “proceso de socioconstrucción que permite conocer las diferentes perspectivas para abordar un determinado problema, desarrollar tolerancia en torno a la diversidad y pericia para reelaborar una alternativa conjunta.” (Calzadilla, s/a: 03)

Aunque el trabajo colaborativo ha recibido múltiples definiciones, en términos generales, se puede considerar como una metodología de enseñanza y de realización de la actividad laboral basada en el aprendizaje. Al revisar la literatura especializada se encontraron las definiciones siguientes:

(a) El trabajo colaborativo se da cuando existe una reciprocidad entre un conjunto de individuos que saben diferenciar y contrastar sus puntos de vista de tal manera que llegan a generar un proceso de construcción del conocimiento. Es un proceso en el que cada

individuo aprende más de lo aprendería por sí solo, producto de la interacción de los integrantes del equipo. (Guitert y Jiménez, 2000)

(b) Trabajar colaborativamente implica compartir experiencias y conocimientos y tener una clara meta grupal. Así mismo, plantea que lo que debe ser aprendido sólo se puede lograr si el trabajo del grupo es realizado en colaboración y es el grupo el que decide cómo realizar la tarea, los procedimientos a emplear y como cómo distribuir el trabajo y las responsabilidades. (Cros, 2000)

(c) El aprendizaje colaborativo es la adquisición de destrezas y actitudes que ocurren como resultado de la interacción en grupo. (Salinas, 2000)

(d) El objetivo fundamental del trabajo colaborativo es la construcción del aprendizaje consensuado mediante la cooperación de los miembros del grupo. Señala que en el aprendizaje colaborativo se comparte la autoridad y entre todos se acepta la responsabilidad de las acciones del grupo. (Panitz, 1998)

(e) La definición más amplia pero “insatisfactoria” del término aprendizaje colaborativo es la situación en la cual una o más personas aprenden e intentan aprender algo en forma conjunta, además añade que esto incluye todo tipo de grupos ya sean pareja, comunidades, entre otros. (Dillenbourg, 1999)

(f) El trabajo colaborativo puede definirse, como el conjunto de métodos de instrucción o entrenamiento para uso en grupos, así como de estrategias para propiciar el desarrollo de habilidades mixtas (aprendizaje y desarrollo personal y social.) En el aprendizaje colaborativo cada miembro del grupo es responsable de su propio aprendizaje, así como el aprendizaje de los restantes miembros del grupo (Johnson y otros, 1999).

Pero el término colaborativo es utilizado, en muchas ocasiones, como sinónimo de cooperación, sin embargo los enfoques de aprendizaje colaborativo y cooperativo tienen algunas características que los diferencian notoriamente.

Aprendizaje cooperativo y colaborativo

VARIABLE	APRENDIZAJE COOPERATIVO	APRENDIZAJE COLABORATIVO
OBJETIVO	Construir nuevas ideas con la ayuda del instructor , lo cual permite que aprendan los mas lento y los avanzados vayan adelante halando a los de atrás.	Cada aprendiz hace su aporte a un fin común ,lo que pone en desventajas a los que aprenden menos. Se busca el desarrollo humano.
METODOLOGÍA	Pueden utilizarse aprendices heterogéneos en sus capacidades.	Debe existir una preparación más avanzada para trabajar con diversos grupos de aprendices.
PRINCIPIO	Responsabilidad individual. Autonomía. Interacción simultánea entre el grupo. Interdependencia de cada quién en forma positiva. Todos puede participar.	La contribución individual es importante. Se desarrollan mejor las habilidades personales así como las de grupo. Interdependencia de cada quién en forma positiva. Interacción.

(Fig. 2. Recuperado de es.slideshare.net)

Con esta tabla se vislumbra tal como lo menciona Álvarez: “Se trata en realidad de dos extremos del proceso de enseñanza–aprendizaje, que se mueve entre estar altamente estructurado por el profesor (cooperativo), hasta dejar la responsabilidad del aprendizaje principalmente en el estudiante (colaborativo). Estos enfoques pueden ser vistos como contradictorios, pero utilizados en combinación, pueden ayudar a situar el proceso ya que, la colaboración no es algo que se produzca con facilidad.

De esta forma, podría pensarse en un proceso de trabajo desde la estructuración muy elaborada por parte del profesorado, hasta dejar paso a una mayor responsabilidad del estudiante. Es decir, en una transición graduada desde un aprendizaje cooperativo a otro colaborativo. Transformándose así en un sistema educativo que, hoy de acuerdo con el enfoque por el que se ha optado, promueve el aprendizaje significativo, fundado en el constructivismo como uno de sus principales referentes teóricos. Sistema que además cuenta con una mirada inclusiva, desde la promulgación del decreto 70, que pone en tensión y desafía a las comunidades educativas, desde sus equipos directivos hasta los

profesores y equipos de profesionales que se suman, a formarse y poner en práctica estrategias de enseñanza que le permitan a los estudiantes de manera colaborativa aprender, y que este aprendizaje sea significativo para su y el contexto que comparte con otros.

1.2. Delimitación del problema

Basándonos en los informes PISA y los resultados de la OCDE, es que realizar innovaciones didácticas para la educación chilena es un desafío imperante, puesto que en Chile el panorama se basa en dos factores. El primero es en la baja motivación escolar, según lo indicado por Liliana Cortés directora de Fundación Súmate del Hogar de Cristo

"En Chile se habla poco, pero existe. Muchas veces tiene que ver con problemas económicos que hacen que el alumno quiera salir a trabajar en vez de estudiar, o con quiebres familiares que hacen que un día el niño viva con la abuela, al otro con la tía y al siguiente, con la mamá. Eso hace que cambien de colegio muchas veces y terminen perdiendo la trayectoria".

Los índices de deserción escolar se deben a situaciones que están altamente relacionadas con la pobreza y depende mucho del contacto entre la familia y el establecimiento, ya que el 10% de los estudiantes de enseñanza media abandona el colegio.

El segundo factor es la poca innovación por parte de los docentes, convertirse en un profesor innovador implica superar las prácticas pedagógicas tradicionales planteando y llevando a la práctica nuevas propuestas a los problemas pedagógicos. Además, involucra costos asociados por parte del docente, quien constantemente es evaluado por sistemas de calidad y de quién además se espera logros significativos.

Es frente a estas situaciones que aparece el cuestionamiento de cómo se puede mejorar el sistema escolar, a través de qué forma se logra entregar mayor calidad potenciando a todos los estudiantes, cómo se puede generar mayor conciencia e inclusión en la aulas. Hoy en día es normal ver cómo los estudiantes no se interesan con las clases ya

sea porque no están involucrados en la información que se les da o porque no saben para qué les puede servir. Por ello, es necesario preparar a los estudiantes para que aprendan por sí mismo y ambicionen aprender, respetando la premisa de que ellos son los protagonistas en el proceso educativo y siendo el docente el encargado de guiar estos procesos, buscando fórmulas innovadoras de atraer al aprendizaje colaborativo.

Considerando este escenario, es que el aprendizaje colaborativo nace como una posibilidad pedagógica altamente atractiva sobre todo si tenemos en cuenta las altas exigencias puesto que “la meta principal de la educación es crear hombres que sean capaces de hacer cosas nuevas, no simplemente de repetir lo que otras generaciones han hecho; hombres que sean creativos, inventores y descubridores” (1981). (Ana García-Valcárcel, 2014)

Por consiguiente, el propósito de este estudio es indagar sobre la implementación en un establecimiento municipal de un proyecto educativo que pretende tener como centro de su enfoque de enseñanza el desarrollo del aprendizaje colaborativo con el fin de profundizar en la percepción de los diversos participantes en este modelo.

En este sentido se plantean las siguientes interrogantes: ¿qué piensan los estudiantes y profesores sobre la metodología de aprendizaje colaborativo y su desarrollo?, ¿qué tan significativo puede ser el aprendizaje colaborativo dentro del aula?, ¿están todos los estudiantes preparados para aulas colaborativas y dialogantes?, ¿qué actividades o recursos se suelen utilizar para fomentar el aprendizaje colaborativo?, ¿cuántos profesores han llevado a cabo experiencias de trabajo colaborativo con sus alumnos?, ¿los docentes están dispuestos al cambio de paradigma educativo?, ¿qué ventajas e inconvenientes conlleva la metodología de aprendizaje colaborativo?

Es importante, contar con este estudio debido a que podrá ser un material de utilidad a la hora de reflexionar en torno a la innovación en las estrategias pedagógicas y si estas inciden en la motivación del alumnado, en el aprendizaje continuo y en la calidad de estos. Plantea la posibilidad de establecer los parámetros para que los docentes puedan confiar en

que la innovación, específicamente en el trabajo colaborativo, es un paso significativo en el desarrollo profesional docente y en el fortalecimiento de la inclusión en el aula y respeto a la diversidad.

De esta manera el universo de esta investigación está centrado en los actores involucrados en el mundo del aprendizaje, siendo relevante para la indagación contar con entrevistas de docentes, estudiantes, directivos y encargados del área de educación con el fin de descubrir fortalezas, debilidades o mejoras en el proyecto educativo, todo esto captado a través de las experiencias vividas por ellos.

Estas experiencias fueron recopiladas a través de entrevistas y focus group, cuyo eje central fue dar cuenta de cómo cada integrante de la comunidad educativa se apropia del Proyecto puesto en marcha desde el año 2016, presentándose esta investigación como un recuento de significaciones de docentes, estudiantes, directivos y encargados de educación, que puede ser un aporte significativo a la mejora continua de los aprendizajes y del proceso educativo del establecimiento.

1.3 Justificación del estudio

Esta investigación se cimienta en el área educativa, principalmente en la educación actual, puesto que los constantes cambios han necesitado de nuevos modelos y estrategias de aprendizaje para integrar la experticia de los docentes con las experiencias de los alumnos.

Específicamente, el estudio se centrará en recoger las experiencias en un liceo de Las Condes que ha implementado un Proyecto de Aprendizaje Colaborativo en la que estudiantes de enseñanza básica se encuentran insertos, buscando reunir sus experiencias y apreciaciones frente a este nuevo modelo, entendiendo que el cambio en la visión educativa actual dará paso a una educación multidimensional y transformacional.

Para que el Proyecto propuesto presente un cambio real, debe reunir 6 elementos claves (Fullan, 2002):

1.- Considerar como objeto de cambio el centro en su conjunto, no solo limitándose a lo que ocurre en el aula.

2.- Garantizar la diversidad de oportunidades de desarrollo profesional, para que los maestros puedan aprender juntos.

3.- Tener una visión de futuro compartida por la comunidad. Metas claras y compartidas.

4.- Asumir en las escuelas el liderazgo en extenso, una tarea compartida por muchas personas.

5.- Ajustar el programa al contexto educativo.

6.- Evaluar las innovaciones y su impacto en la comunidad.

Estos postulados permitirían establecer conclusiones a partir del cruce de información que considere las premisas propuestas por Fullan frente a las respuestas de los estudiantes, profesores y directivos, con el fin de poder establecer una serie de conclusiones sobre el impacto de este proyecto. Considerando, de esta manera poder evaluar de forma objetiva cómo la inserción de programas creativos e innovadores inciden en la forma de interacción docente – estudiante y cómo se relaciona entre aprendizaje – calidad. Es decir, como la creación de programas de trabajo colaborativo, además de preocuparse de la calidad de los aprendizajes, orienta su actividad formativa al logro de una mayor inclusión y al ejercicio de la responsabilidad.

Es decir, comprobar cómo los aprendizajes se transforman en significativos cuando los actores aprenden consistentemente a través de actividades orientadas a metas reconocidas por todos los miembros de la comunidad, basados en la participación activa y colaborativa, desde los conocimientos y experiencias diversas. Cuando se promueve el aprendizaje dinámico, autorregulado, reflexivo y estratégico en actividades colaborativas que son explícitamente contextuales y colaborativas.

La presente investigación, por lo tanto, busca detectar y analizar los procesos de cambio en las prácticas de los maestros y las experiencias de los estudiantes en actividades que tiene como base el trabajo colaborativo. Con ello cumple con los criterios de

investigación empírica ya que busca establecer la relación del trabajo colaborativo con los docentes y con el grupo de estudiantes.

Esta investigación aporta a la comunidad del centro educativo seleccionado, ya que generará propuestas curriculares y didácticas inclusivas y flexibles con nuevas propuestas de trabajo docente adaptado a las características de los estudiantes y competencias de los docentes, requisitos base para que sea una innovación educativa (Salinas, 2008), es decir un aporte significativo a la mejora continua de los aprendizajes y del proceso educativo.

1.4 Objetivos generales y específicos

Objetivo general

Develar los significados que los docentes y estudiantes asignan a la experiencia de participar en aulas colaborativas implementadas en el Liceo Simón Bolívar de las Condes.

Objetivos específicos

1. Identificar los roles de profesores y estudiantes frente a aulas tradicionales versus aulas colaborativas.
2. Describir las prácticas y recursos utilizados en proyecto de aulas colaborativas.
3. Reconocer los alcances y significado que alcanzan las aulas colaborativas.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

El modelo tradicional de educación es aquel fomentado desde épocas pretéritas en la que el profesor o maestro era visto como un transmisor de saberes. El docente era quien transmitía los saberes a sus estudiantes, debido a que permitía ofrecer educación a gran parte de la población, de manera estándar y de fácil aplicación. Es decir, dando mayor énfasis a la interacción asimétrica dentro del aula (Pujólas, 2012). Sin embargo, desde Piaget (1969) –y otros psicólogos de la educación ha quedado muy claro que la interacción entre iguales que aprenden (niños, jóvenes o adultos), en una relación más simétrica, es más importante que la relación asimétrica. Desde el punto de vista intelectual, la relación entre iguales es la más apta para favorecer el verdadero intercambio de ideas y la discusión, es decir, todas las conductas capaces de educar el pensamiento crítico, la objetividad y la reflexión.

Estos cambios, que se van introduciendo lentamente en educación, permiten avanzar en una enseñanza inclusiva y democrática, que permite al estudiante ser el gestor de sus conocimientos, además de potenciar la vida y las relaciones en sociedad. Desde el aporte de la pedagogía crítica con Paulo Freire de Latinoamérica y Henry Giroux en Europa se busca desarrollar una conciencia crítica en el estudiante y promover la acción social para superar estructuras sociales opresivas (Magendzo, 2003). Además, sostiene que las prácticas escolares “deben ser imbuidas de una filosofía pública que apunte a construir condiciones ideológicas e institucionales en las cuales el rasgo definitorio de la escuela sea la experiencia de empoderamiento vivida por la gran mayoría de los estudiantes” (Magendzo, 2003). En resumen, la pedagogía crítica pretende:

- Crear nuevas formas de conocimiento a través de su énfasis en romper con las disciplinas y en crear conocimientos interdisciplinarios.
- Preocuparse de proporcionar el contexto como parte de un proyecto para recuperar poder e identidad.
- El conocimiento curricular debe responder al conocimiento cotidiano que constituye la historia de vida de las personas de manera diferente.

- Destacar lo ético al definir el lenguaje que los maestros y otras personas usan para producir prácticas culturales particulares.

En síntesis, lo que busca esta pedagogía es que el estudiante se apropie de su historia personal y desde ahí resignifique la realidad para constituirla en un conocimiento. Hace conciencia de que la existencia es en la medida que hay otro que me reconozca como sujeto de derecho. Busca la libertad de elegir, de expresarse y de tomar decisiones en donde el estudiante toma el control sobre qué y cómo aprender, es decir, un aprendizaje orientado en la cual la colaboración entre ellos permite el aprendizaje, promover la igualdad y la autosuficiencia.

Otro lado, según Brown y sus colaboradores (1987), la “lógica de la homogeneidad” es el fin que se propuso durante mucho tiempo en la educación, entendida como la uniformidad, “con la asunción y la creencia en las propiedades presumiblemente positivas de la lógica de la homogeneidad dentro de los sistemas educativos, los educadores han impedido sistemáticamente, aunque quizás inadvertidamente, que muchos alumnos discapacitados y no discapacitados adquirieran las habilidades, los valores y las actitudes necesarias para funcionar en los polifacéticos e interpersonalmente complejos entornos de los adultos” (Brown, Nietupski y Hamre-Nietupski, 1987, p. 23). Es decir, entender que en la diferencia se encuentra la verdadera riqueza del aprendizaje. Para estos autores es necesaria la heterogeneidad, debido a que el mundo en el que estamos insertos carece de uniformidad y está completo de diferencias y diversidades.

Muchas prácticas antiguas, como las escuelas graduadas, la escuela secundaria dividida en asignaturas, la asignación de estudiantes a unos u otros grupos según sus aptitudes y la enseñanza didáctica centrada en el maestro o profesor, son ejemplos de políticas y prácticas que han estado institucionalizadas durante largos períodos de tiempo y han entrado a formar parte de la “gramática” de la escuela (Tyrack y Tobin, 1994). La persistencia de esa gramática y de las ideas que todo el mundo tiene acerca de cómo deben funcionar realmente las escuelas como instituciones, ha

hecho una y otra vez excepcionalmente difícil institucionalizar otros cambios, innovaciones o reformas que se opongan a la gramática establecida. (Hargreaves y Fink, 2002, p. 17, citado por Echeita, 2003).

Tal como Gimeno (2000), es necesario realizar el cambio de la “pedagogía de la simplicidad” a la “pedagogía de la complejidad” o “una estructura educativa capaz de enseñar con un alto nivel intelectual en clases que son heterogéneas desde el punto de vista académico, lingüístico, racial, étnico y social, de forma que las tareas académicas puedan ser atractivas y retadoras” (p34). Esta “pedagogía de la complejidad” debe articular respuestas educativas capaces de hacer frente a las demandas de flexibilidad, innovación, apertura y cooperación para poder atender a la diversidad del alumnado en condiciones de igualdad, cambiando la forma de enseñarles y de organizar la actividad en el aula.

Para poder lograr el objetivo del aprendizaje inclusivo, dentro de distintas propuestas, aparece el trabajo cooperativo. Johnson & Johnson (1994) plantean una serie de elementos del trabajo cooperativo que lo hacen más productivo que el modelo tradicional:

1. Interdependencia positiva. La interdependencia positiva es el término que se emplea para definir la responsabilidad doble a la que se enfrentan los/as miembros de un grupo cooperativo: llevar a cabo la tarea asignada y asegurarse de que todas las personas del grupo también lo hacen. Esto significa que cada miembro realiza una aportación imprescindible y que el esfuerzo de todos es indispensable.

2. Interacciones cara a cara de apoyo mutuo. Son las interacciones que se establecen entre los miembros del grupo en las que éstos/as animan y facilitan la labor de los demás con el fin de completar las tareas y producir el trabajo asignado para lograr los objetivos previstos. En estas interacciones los/as participantes se consultan, comparten los recursos, intercambian materiales e información, se comenta el trabajo que cada persona va produciendo, se proponen modificaciones, etc., en un clima de responsabilidad, interés, respeto y confianza.

3. Responsabilidad personal individual. Cada persona es responsable de su trabajo y debe rendir cuentas al grupo del desarrollo de éste. Para ello es imprescindible que las aportaciones de cada individuo sean relevantes para lograr el objetivo final y que sean conocidas por todos/as. Para que cada persona se sienta responsable y el grupo la perciba como tal, es conveniente trabajar en pequeños grupos, donde se realizan controles individuales al finalizar el trabajo y otros de tipo oral a lo largo del proceso, en los que cada estudiante presenta su trabajo y el del grupo. También es una buena estrategia la observación de los grupos para controlar las aportaciones individuales al trabajo común, la asignación del papel de controlador/a a una persona del grupo que se encargue de comprobar que todo el mundo entiende y aprende a medida que el trabajo va realizándose, y conseguir que el alumnado enseñe a otros/as lo que ha aprendido.

4. Destrezas interpersonales y habilidades sociales. Se trata de conseguir que el alumnado conozca y confíe en las otras personas, que se comunique de manera correcta y sin ambigüedades, que acepte el apoyo que se le ofrece y que, a su vez, ayude a los/as demás y resuelva los conflictos de forma constructiva. Estas destrezas que son imprescindibles para lograr el éxito en el trabajo cooperativo no se adquieren por ciencia infusa sino que se enseñan, se premian, se corrigen y se aprenden.

5. Autoevaluación frecuente del funcionamiento del grupo. Al igual que la evaluación es un elemento consustancial de la práctica docente, también lo es de cualquier proceso educativo del que se quiere aprender para lograr de manera eficaz los objetivos que se han previsto. Es necesario, por tanto, que el alumnado tenga un espacio de reflexión para que pueda valorar, en el grupo y/o con el conjunto de la clase, cómo se han sentido realizando este trabajo, qué aportaciones han sido útiles y cuáles no; qué comportamientos conviene reforzar o cuáles abandonar, etc.

Frente a estos planteamientos, Elizabeth Coelho (1998) sugiere la necesidad de organizar el trabajo escolar basándose en el trabajo cooperativo siendo el verdadero objetivo la integración plena de todo el alumnado. La autora asegura que el hecho de que todos los miembros del grupo compartan los mismos objetivos, hace posible que se

desarrolle una identidad compartida con un mismo propósito y, además, favorece la interacción interpersonal positiva. Por otra parte, el contacto frecuente, de apoyo mutuo y significativo que exige el trabajo cooperativo sirve para que los alumnos y alumnas se perciban de un modo no estereotipado, es decir más democrático.

Universidad de Vic. Laboratorio de Psicopedagogía. P. Pujolàs y J.R. Lago (Coordinadores)
 Proyecto PAC: Programa CA/AC ("Cooperar para Aprender / Aprender a Cooperar") para enseñar a aprender en equipo

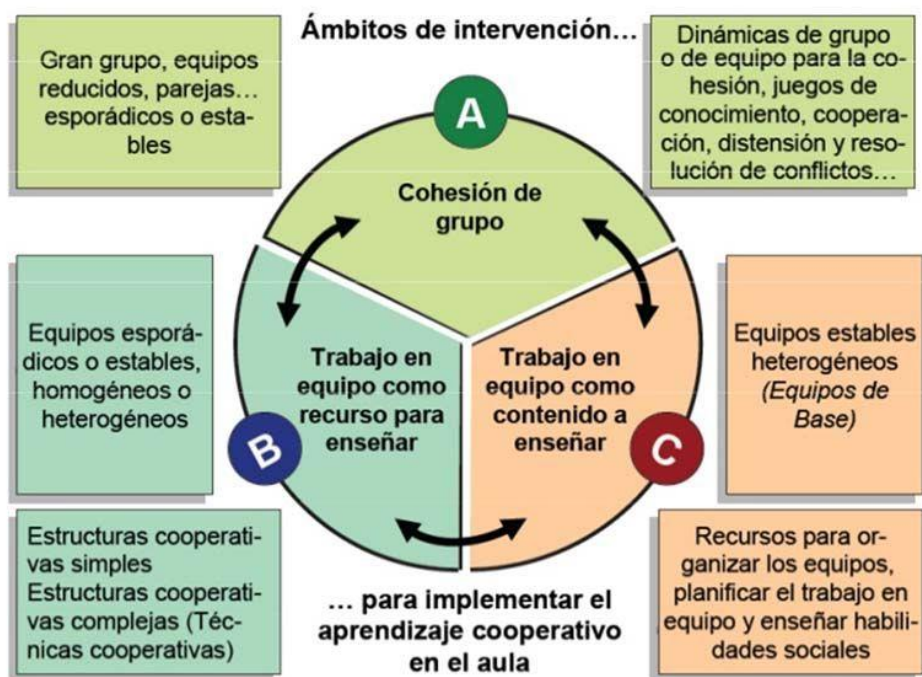


Figura 10

(Fig. 3. Recuperado de es.slideshare.net)

2.1 Del Aprendizaje Cooperativo al Aprendizaje Colaborativo

El aprendizaje colaborativo, es un postulado constructivista que concibe a la educación como proceso de socioconstrucción que permite conocer las diferentes perspectivas para abordar un determinado problema, desarrollar tolerancia en torno a la diversidad y pericia para reelaborar una alternativa conjunta. Los entornos de aprendizaje constructivista se definen como (Calzadilla, ISSN: 1681-5653)

Dentro de esta teoría socio-constructivista (Roselli, 2007) se puede incluir la teoría corriente tradicional del aprendizaje cooperativo, aportes neo-piagetianos como la Teoría del Conflicto Sociocognitivo, neo-vygotskianos como la Teoría de la Intersubjetividad y del Aprendizaje Situado y sistémicos como la Teoría de la Cognición Distribuida. Entre estas teorías se encuentra la base del aprendizaje colaborativo, debido a que pueden situarse en un eje individual- grupal, dependiendo del énfasis que se ponga en la interacción o en el individuo.

Tanto para Piaget como para Vygotsky existen dos elementos fundamentales para el trabajo: acción e interacción; es decir la escuela no sólo debe ser una escuela activa sino que, sobre todo, ha de ser interactiva. Por un lado, Vygotsky (1984, 112) considera dos niveles de desarrollo (desarrollo efectivo y potencial). El desarrollo efectivo o zona de desarrollo real viene determinada por el conjunto de acciones u operaciones que el niño puede realizar por sí mismo, pero en la actividad colectiva, el niño puede realizar mucho más de lo que le permite su capacidad de comprensión de modo independiente y, según la ley de doble formación, todas esas acciones que realiza con ayuda de los demás serán interiorizadas posteriormente (zona de desarrollo potencial).

Además, las aportaciones de la teoría psicogenética de Jean Piaget, básicamente el modelo de equilibración de las estructuras cognitivas (Piaget, 1978a), el papel de la contradicción y, por derivación, el del conflicto sociocognitivo, en la adquisición del conocimiento (Piaget, 1978b), y las de la teoría histórico-cultural de Lev Semionovitch Vygotsky, fundamentalmente, por la ley de doble formación y la conceptualización de la zona de desarrollo potencial (Vygotsky, 1979), van a dar el apoyo necesario a un estilo de enseñanza dinámico en el que el alumno deja de ser un sujeto teóricamente activo para convertirse en el auténtico co-gestor de su desarrollo y de su aprendizaje. Desde estos planteamientos, la llamada crisis de representación únicamente puede resolverse mediante comunicaciones multiculturales simétricas y efectivas que permitan a «los otros» intervenir como participantes iguales en la organización de un nuevo sistema de convivencia (McCarthy, 1993).

Aprendizaje Colaborativo vs Aprendizaje Cooperativo

COLABORATIVO	COOPERATIVO
<p>1 Se busca desarrollar en el alumnado habilidades personales y sociales.</p>	<p>1 Se busca desarrollar las habilidades socio-afectivas de los integrantes del grupo.</p>
<p>2 Se construye el conocimiento a través de la colaboración grupal. De manera que, el aprendizaje hace mayor hincapié en el proceso.</p>	<p>2 Se dividen las tareas entre los componentes del grupo. De manera que, cada estudiante se encarga de un apartado y luego se ponen los resultados en común.</p>
<p>3 La responsabilidad del aprendizaje recae principalmente en el estudiante.</p>	<p>3 El aprendizaje es estructurado y guiado por el profesor/a.</p>

 @activadocente  Activa Docente 

(Fig. 4. Recuperado de es.slideshare.net)

Por otro lado, dentro de la teoría de la intersubjetividad, es decir, la creación de un conjunto común de significados compartidos. Al crecer en una sociedad, aprendemos a vivir en ella compartiendo sus símbolos, y actuamos en consecuencia. Existe un compartir genérico del mundo como actitud natural (Shutz, 1972), pero la comprensión del mundo como tal no se agota aquí, por ello, en las relaciones cotidianas, las interacciones cara a cara son un medio de entendimiento mutuo y pleno. Wertsch (1988) considera que "la intersubjetividad" se da cuando los interlocutores comparten algún aspecto de sus definiciones de una situación. A partir de esta posición, la intersubjetividad se construye en el marco de la acción y de la actividad que realizan conjuntamente las personas. En tanto, Smolka (1997) permite repensar la interacción como un proceso dialéctico de adhesión/oposición, o de fusión/diferenciación, más allá de una mera progresión de

acuerdos y simetría en la relación, y lleva a replantear la esencia de la intersubjetividad en términos de reciprocidad, de alternancia y de complementariedad.

En este cambio de lógica de la práctica implica una concepción de aprendizaje como el uso de conocimientos y de estrategias específicas para comprender de diferente forma las ideas y los problemas. Es desarrollar capacidades intelectuales que permitan pensar de forma diferente y exige que la enseñanza se planifique en función de las capacidades que se desean potenciar y desarrollar.

Lo importante de esta interactividad social primaria es que a través de ella se “internalizan” los instrumentos y los signos de la cultura. La mediación semiótica o cultural es fundamental en toda actividad humana, ya sea dirigida al mundo físico o al mundo social. Se entiende entonces por qué para esta corriente la interacción con los demás (y la interacción del sujeto consigo mismo) es básicamente dialógica, ya que se trata de una interactividad mediada por el lenguaje y otros sistemas simbólicos. (Roselli, 2007)

Es decir, que la interactividad social primaria permite que el contexto en el cual se desarrolla el proceso de cognición se internalicen todos aquellos símbolos y signos propios de nuestra identidad. Par el desarrollo del pensamiento es necesario una relación dialógica, es decir, la interacción la interacción entre el individuo, su entorno y las tecnologías. (Roselli, 2007)

2.2 Aprendizaje colaborativo para el siglo XXI

Zañartu (2003), plantea que el aprendizaje colaborativo está centrado básicamente en el diálogo, la negociación, en la palabra, en el aprender por explicación. Comparte el punto de vista de Vygotsky, sobre el hecho de que aprender es por naturaleza un fenómeno social en el que la adquisición de los conocimientos es el resultado de la interacción con distintas personas a través del diálogo. De esta manera, podemos aseverar que el

aprendizaje colaborativo logra aumentar la seguridad en sí mismo, el pensamiento crítico, el respeto hacia los demás, las habilidades sociales y la autonomía. Es así como “los métodos de aprendizaje colaborativo comparten la idea de que los estudiantes trabajan juntos para aprender y son ellos los responsables de su propio aprendizaje y el de sus compañeros”. (Collazos, 2006: 62). Esto implica una renovación de los roles asociados a profesores y alumnos, un modelo diferente de concebir el proceso de enseñanza/aprendizaje.

De esta manera, para llevar a cabo estas experiencias educativas, cada establecimiento debe desarrollar habilidades como: “toma de decisiones, construcción consensuada, tratamiento del conflicto y estrategias de comunicación”. (Cenich y Santos, s/a: 02) Así, todos estos factores contribuyen en que el aprendizaje colaborativo funcione dentro de cada comunidad de aprendizaje.

Para el siglo XXI, es necesario hacer cambios sustanciales a la visión que se tiene del docente y de la pedagogía, pues este se encuentra anclado, todavía, en los siglos pasados. Tal como lo señala Papert (1997) si un educador del siglo anterior irrumpiera en una sala de clases, sentiría que nada ha cambiado, salvo la inclusión de la tecnología, pero de la manera en que muchos las usan, no provoca cambios significativos. Kathy Ruthkowski, editora del NetTeach News, cuando escribe lo siguiente acerca de la globalización de la educación:

Nuestros sistemas educativos deben no sólo preparar niños para que lleguen a ser los trabajadores del mañana, sino también ciudadanos del mundo y aprendices a lo largo de toda su vida. Las generaciones que nos siguen deben aprender a usar con sabiduría la tecnología, ética y responsablemente, para el bien de toda la humanidad. Así mismo, deben aprender a “pensar globalmente y actuar localmente”. Deben ser tolerantes, pacientes, humildes, responsables y respetuosos. Deben aprender a cooperar, comunicarse y colaborar con gente de diferentes razas, culturas, géneros, nacionalidad, comunidades, religiones y creencias filosóficas.

Estamos en la sociedad del conocimiento y la era de la información, que plantean retos muy grandes a los educadores. No sólo por la proliferación de fuentes de información y por el rompimiento de las barreras espacio-temporales, sino también por el cambio de paradigma que conlleva formar para el cambio y para la excelencia, dentro de un entorno en el que educación ya no es sinónimo de escolaridad. La socioformación, a su vez, responde a los retos de la sociedad del conocimiento. El término sociedad del conocimiento apareció por primera vez en 1969 (Krüger, 2006), y es el producto de los cambios sociales que se han presentado en las últimas tres décadas, en las cuales se pasó de la sociedad industrial a la sociedad de la información por la emergencia de las tecnologías de la información y la globalización.

La era de la informática ha permitido el acceso a información de manera inmediata y detallada. Las personas usan este espacio para indagar acerca de aquello que les interesa, para intercambiar información y para consultar acerca de asuntos complejos que exigen conocimiento o experticia y en los que es necesaria la colaboración para apoyar toma de decisiones. La consecuencia es que se fortalecen las conexiones entre la gente y los grupos, creándose redes virtuales que llegan a ser comunidades virtuales. Por tanto, la cultura de aprender colaborativamente ya tiene sus bases, solo falta que los docentes planifiquen sus objetivos estratégicos con el fin de buscar el modo de transformar el aula en un ambiente colaborativo.

Tras revisar estos planteamientos teóricos, y para evitar confusiones, es importante establecer la diferencia entre colaboración y cooperación, pues para efectos de esta investigación se considerará el término **Colaborativo**. Dentro de este punto no hay un criterio unívoco, debido a que incluso su uso es de modo indistinto.

Según Roselli, existe cierto consenso que define “la cooperación como una división de funciones basada en una repartición de la tarea, lo cual daría lugar a un segundo momento de ensamblaje grupal” (Roselli, 2007). Mientras que la colaboración sería “un proceso colectivo desde el inicio, donde todos intervienen conjuntamente en la realización

de la tarea. Esto no implica que no pueda haber una natural diferenciación de roles, pero ésta es una emergencia espontánea de la dinámica interactiva” (Roselli, 2007).

Por otro lado, estudios hechos por Budin (1991) con maestros, destacan que dado que los grupos son heterogéneos en estas habilidades sociales y en el dominio en el que se hace aprendizaje colaborativo, dan la oportunidad de aprender el uno del otro, apreciar los diferentes puntos de vista y de compartir responsabilidades. Este mismo estudio destaca que si los profesores desean que los ambientes colaborativos sean exitosos, al menos deben cuidar cinco asuntos críticos:

- 1- Verificar y desarrollar en sus alumnos las destrezas sociales mencionadas
- 2- Planear los grupos de cooperantes
- 3- Introducir los temas y los retos por resolver, cuidando discutir cómo los harán los grupos
- 4- Ayudar a los aprendices a "procesar" el trabajo que han hecho (discutir el proceso) para así mejorar al futuro el trabajo grupal
- 5- Planear la contabilización individual y grupal que está ligada a solucionar el reto (completar la tarea) y tomar parte en el proceso.

Los métodos de aprendizaje colaborativo comparten la idea de que los estudiantes trabajan juntos para aprender y son responsables del aprendizaje de sus compañeros tanto como del suyo propio. Todo esto trae consigo una renovación en los roles asociados a profesores y alumnos. Esta renovación también afecta a los desarrolladores de programas educativos. Las herramientas colaborativas deben enfatizar aspectos como el razonamiento y el autoaprendizaje y el aprendizaje colaborativo.

Según Dillembourgh (1999) el aprendizaje colaborativo no es ni un mecanismo ni un método:

El aprendizaje colaborativo no es un mecanismo simple: Si uno habla acerca de “aprender de la colaboración”, uno debería también hablar de “aprender por el hecho de estar solo”. Los sistemas cognitivos de los individuos no aprenden porque ellos sean individuales, sino porque ejecutan algunas actividades (leer, predecir,

etc.) que conlleva con algunos mecanismos de aprendizaje (inducción, predicción, compilación, etc). Similarmente, los pares no aprenden porque sean dos, sino porque ellos ejecutan algunas actividades que conllevan mecanismos de aprendizaje específicos. Esto incluye las actividades y/o mecanismos ejecutadas individualmente, pero además, la interacción entre sujetos genera actividades adicionales (explicación, regulaciones mutuas, etc.).

El aprendizaje colaborativo no es un método debido a la baja predictibilidad de tipos específicos de interacción. Básicamente, el aprendizaje colaborativo toma la forma de instrucciones a las personas (Ej: "Usted tiene que trabajar en grupo"), una configuración física (Ej. "Los equipos deben trabajar en la misma mesa") y otras restricciones institucionales. De aquí, que la "situación colaborativa" es una clase de contrato social, ya sea entre los pares o entre pares y profesor. Dicho contrato especifica las condiciones bajo las cuales algunos tipos de interacción pueden ocurrir, sin garantía que siempre ocurrirán.

En resumen, la palabra "aprendizaje colaborativo" describe una situación en la cual se espera que ocurran formas particulares de interacción, solo podrá ser efectiva si hay una interdependencia genuina entre los estudiantes que están colaborando. Es decir, la colaboración permitiría hablar de construcción social del aprendizaje en un contexto colaborativo, puesto que se habla de una comunidad de aprendizaje cuyo eje primordial "se pone en el trabajo conjunto entre pares, la figura del enseñante puede ser incluida dentro del encuadre colaborativo, siempre y cuando se esté hablando de una función tutorial que cede el protagonismo a los alumnos. En esta perspectiva, el proceso de enseñanza-aprendizaje es una construcción colectiva de significados, que por ser conjunta son compartidos" (Roselli, 2007).

2.3 Competencias y habilidades para el Aprendizaje Colaborativo

Dentro del ambiente de aprendizaje colaborativo, tanto el docente como el estudiante tienen roles definidos que serán fundamentales para el logro de los objetivos. Es importante considerar, que el docente debe tener en cuenta que este papel está inmerso

dentro de toda la filosofía de trabajo colaborativo y que implica, por lo tanto, diseñar materiales o ambientes de aprendizaje, donde hayan muchas oportunidades para que los estudiantes puedan acceder al contenido de una forma altamente individualizada.

Docente

Las funciones que debe realizar el profesor corresponden a crear ambientes interesantes de aprendizaje y actividades para encadenar la nueva información con el conocimiento previo, brindando oportunidades para el trabajo colaborativo y ofreciendo a los estudiantes una variedad de tareas de aprendizaje auténticas. Para lograr lo antes mencionado, es conveniente que se realicen algunas decisiones pre-instruccionales. Según Johnson & Johnson (1994), las actividades que se deben realizar son: definir los objetivos, el tamaño del grupo, composición del grupo, distribución del salón de clase y materiales de trabajo.

Basados en la guía de Van Til y Van der Heidjen (1996) las actividades a realizar por un diseñador instruccional van desde acciones Pre-Instruccionales, definir los objetivos, el tamaño del grupo, la distribución del salón, los materiales de trabajo hasta la lluvia de ideas respecto al tópico.

Barrow (1995) afirma que la habilidad del profesor al usar las habilidades de enseñanza facilitadoras durante el proceso de aprendizaje de pequeños grupos es el determinante más importante en la calidad y éxito de cualquier método educativo ayudando a:

- 1) desarrollar el pensamiento de los estudiantes o habilidades de razonamiento (resolución de problemas, metacognición, pensamiento crítico) cuando aprenden.
- 2) ayudarlos a llegar a ser más independientes, aprendices auto-dirigidos (aprender a aprender, administración del aprendizaje).

El docente se reconoce como un mediador cognitivo, que va verificando la profundidad de los pensamientos de sus estudiantes, con preguntas que le permitan tal indagación. No debe influir sobre el aprendizaje del estudiante diciéndole qué hacer o cómo

pensar, sino que por el contrario, debe ser hecho de tal forma que lo lleve al eje principal del pensamiento.

El aprendizaje colaborativo no es un mecanismo simple, el conocimiento es construido, transformado y extendido por los estudiantes con una participación activa del profesor cambiando su rol. De esta forma, los estudiantes construyen activamente su propio conocimiento. El esfuerzo del profesor está enfocado en ayudar al estudiante a desarrollar talentos y competencia utilizando nuevos esquemas de enseñanza, convirtiéndose en un guía en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Solamente podrá ser efectiva si hay una interdependencia genuina y positiva entre los estudiantes que están colaborando, los profesores y su entorno.

Es importante destacar, que el docente, en su función de diseñador instruccional, debe tener en cuenta que debe diseñar materiales o ambientes de aprendizaje, con tal de generar oportunidades para que los estudiantes puedan acceder al contenido de una forma altamente individualizada. En términos generales, las funciones que debe realizar el Diseñador Instruccional:

Corresponden a crear ambientes interesantes de aprendizaje y actividades para encadenar la nueva información con el conocimiento previo, brindando oportunidades para el trabajo colaborativo y ofreciendo a los estudiantes una variedad de tareas de aprendizaje auténticas. (Collazos, 2006)

Estudiante

Uno de los principales retos en la actualidad es que los estudiantes aprendan cómo aprender, que tengan plena conciencia del método o técnica que le favorece la adquisición del conocimiento, es decir, llegar a la metacognición. Los grupos de aprendizaje colaborativo, proveen al estudiante de habilidades que le ayudan a interactuar con sus pares, a la vez que le proporcionan destrezas para construir, descubrir, transformar y acrecentar los contenidos conceptuales; así como socializar

en forma plena con las personas que se encuentran en su entorno. El intercambio de ideas, los análisis y discusiones que se dan al interior de un grupo de trabajo, enriquecen en mayor grado y menor lapso de tiempo, que cuando se intenta llegar a soluciones por sí mismo.

El trabajo colaborativo, al requerir de los estudiantes una participación activa e introducirlos en problemas de investigación auténticos, mejora potencialmente su motivación y su aprendizaje (Maldonado, 2007). Los estudiantes tienen que ser creativos, tienen que integrar el conocimiento nuevo con el obtenido, y tienen que perseguir sus propias metas de forma activa.

Rojas (2005), menciona los siguientes beneficios para los estudiantes que trabajan en ambientes colaborativos:

- Prepara a los estudiantes para los puestos de trabajo. Los estudiantes se exponen a una gran variedad de habilidades y competencias tales como colaboración, planeación de proyectos, toma de decisiones y manejo del tiempo.
- Aumenta la motivación. Los docentes con frecuencia registran aumento en la asistencia a la escuela, mayor participación en clase y mejor disposición para realizarlas tareas.
- Hace la conexión entre el aprendizaje en la escuela y la realidad. Los estudiantes retienen mayor cantidad de conocimiento y habilidades cuando están comprometidos con proyectos estimulantes. Mediante los proyectos, los estudiantes hacen uso de habilidades mentales de orden superior en lugar de memorizar datos en contextos aislados sin conexión con cuándo y dónde se pueden utilizar en el mundo real
- Ofrece oportunidades de colaboración para construir conocimiento. El aprendizaje colaborativo permite a los estudiantes compartir ideas entre ellos o servir de caja de resonancia a las ideas de otros, expresar sus propias opiniones y negociar soluciones, habilidades todas, necesarias en los futuros puestos de trabajo.
- Aumenta las habilidades sociales y de comunicación.
- Acrecienta las habilidades para la solución de problemas

- Permite a los estudiantes tanto hacer como ver las conexiones existentes entre diferentes disciplinas.
- Ofrece oportunidades para realizar contribuciones en la escuela o en la comunidad.
- Aumenta la autoestima. Los estudiantes se enorgullecen de lograr algo que tenga valor fuera del aula de clase.
- Permite que los estudiantes hagan uso de sus fortalezas individuales de aprendizaje y de sus diferentes enfoques hacia este.

El objetivo fundamental de la escuela debe ser cambiado desde la transmisión de conocimientos para dar lugar a espacios donde se aprende a aprender, aprende a pensar, en el cual se hace un aprendizaje metodológico con base en el desarrollo pensamiento autónomo y creador.

Actualmente, el alumno investiga, descubre, cuestiona, argumenta, teniendo al docente como guía y mediador de conocimiento. Los estudiantes de hoy:

Continuamente desarrollan y refinan el aprendizaje y las estrategias para resolver problemas. Esta capacidad para aprender a aprender (metacognición) incluye construir modelos mentales efectivos de conocimiento y de recursos, aun cuando los modelos puedan estar basados en información compleja y cambiante. Estos estudiantes son capaces de aplicar y transformar el conocimiento con el fin de resolver los problemas en forma creativa, y de hacer conexiones en diferentes niveles. (Collazos, 2006)

Por otro lado, el rol del alumno ha cambiado mucho en las nuevas concepciones pedagógicas. Históricamente han estado resignados a un rol pasivo, que tenía que incorporar los conocimientos que el maestro le impartía, con un rol secundario, y sin cuestionar. Claramente, esta situación fue cambiando, pues el estudiante necesitaba estar motivado, prestar atención y de ahí su rol no volvió a ser el mismo. (Filgerman, Hilda (2011) Recuperado de <http://educacion.laguia2000.com/general/rol-del-alumno>)

Por ello, el estudiante también debe cambiar o transformar su rol y su interacción dentro de un espacio colaborativo. Debe convertirse en el personaje principal del proceso de aprendizaje, se vuelve realidad el principio de que el estudiante es el centro del proceso, en la medida que debe responsabilizarse de su propio aprendizaje y asumir un papel activo, el estudiante podrá contar con más recursos disponibles, lo que le permite elaborar sus verbalizaciones y, por tanto, fortalecer el pensamiento crítico. Debe familiarizarse con el trabajo con otros, por lo que fortalecer valores como el respeto, la autonomía en la toma de decisiones y la empatía. Adquiere mayor valor la capacidad de negociar y de crear una ruta de trabajo que implique la participación de otros y con otros. Además, les ayuda en la adaptación a nuevas experiencias y a las relaciones interpersonales. Los estudiantes no solo se comprometen con su propio trabajo, sino que deben entender que son parte de un sistema y que el resultado final depende de cada uno de ellos, de sus habilidades, interacciones, decisiones y flexibilidad.

2.4 Liderazgo en el trabajo colaborativo

Hay suficientes evidencias acerca de que el desarrollo de la capacidad de cambio en las escuelas requiere nuevas y sofisticadas formas de entender y de ejercer el liderazgo (Hallinger, y Heck, 1996; Harris y Lambert, 2003; Harris y Muijs, 2005; Mulford, 2003; Thomson y Blackmore, 2006). En este sentido, desde la perspectiva de Luhmann (1998) los sistemas están obligados a aumentar su complejidad interna para afrontar la complejidad creciente de sus entornos. Es decir, la emergencia de patrones híbridos de liderazgo obedecería a una deriva de los centros escolares hacia la búsqueda o conformación de una inteligencia colectiva que asegure el aprendizaje organizativo. También Hargreaves y Fink (2008) y Harris (2008) han señalado que la extensión del liderazgo por todo el centro es una de las claves necesarias para conformar una comunidad profesional de aprendizaje. En definitiva, esas nuevas configuraciones de la división del trabajo y del liderazgo en las organizaciones educativas pueden verse como “los equivalentes funcionales de los nodos de una red de un sistema cognitivo integrado ocupando un espacio infinito de información” (Gronn, 2009).

El aumento de la capacidad de la escuela para la mejora representa un objetivo clave de los esfuerzos del liderazgo diseñados para impactar en la práctica docente y en el aprendizaje del estudiante (Fullan, 2001; Leithwood et al., 2010; Heck y Hallinger, 2009; Robinson et al., 2008), la capacidad de mejora de la escuela como las condiciones de la escuela que apoyan la enseñanza y el aprendizaje, permiten el aprendizaje profesional de los docentes y proporcionan un medio para que la implementación de las acciones estratégicas se dirijan a la mejora continua de la escuela (Fullan, 2001; Heck y Hallinger, 2009, 2010; Hill y Rowe, 1996; Leithwood et al., 2010; Mulford y Silins, 2009; Stoll y Fink, 1996).

El liderazgo colaborativo se centra en las acciones estratégicas de toda la escuela que se dirigen hacia la mejora de la escuela y se comparten entre el director, docentes, administradores y otros miembros de la comunidad educativa; implica el uso de las estructuras de gobierno y los procesos de organización que empoderan al personal docente y a los estudiantes, estimulando una amplia participación en la toma de decisiones y fomentando la responsabilidad compartida para el aprendizaje de los estudiantes.

Para Hargreaves (2008) tiene una mirada del liderazgo desde una visión de comunidad escolar más amplia, entiende que las comunidades profesionales de aprendizaje son una estrategia organizativa muy poderosa que alienta y empodera a los profesores y a otros miembros de la comunidad a aprender y a trabajar de manera conjunta para mejorar la calidad de vida de todos los participantes. En esta línea, son también una forma de vida en la que prevalece la preocupación por el desarrollo integral del alumnado pero también por el bienestar de todos los miembros de una comunidad. Por ello destaca que deben ser comunidades inclusivas, que sepan dar respuesta a la diversidad que traen los alumnos, comprometidas con los ideales de la justicia social, y obligando al gobierno y a sus burocracias a que también se hagan responsables de esta misión.

Otros autores como Vescio, Ross y Adams (2008) brindan un modelo de organización escolar en que el conocimiento necesario para mejorar las prácticas de enseñanza está situado en las propias experiencias cotidianas de los profesores, y que para

alcanzar una mejor comprensión de dicho conocimiento se requiere de reflexiones críticas y socializadas.

Para que el trabajo colaborativo de los profesores no quede en un mero diálogo retórico, sino que los intercambios sean el núcleo del desarrollo profesional docente de modo que éstos incidan en el aprendizaje de los alumnos, se deben tener en cuenta algunos elementos cruciales a la hora de implementar estos espacios de aprendizaje colaborativo. Little y Horn (2007) sugieren que los diálogos colaborativos entre profesores deberían incluir intercambios que permitan identificar, elaborar y reconceptualizar los problemas surgidos desde la práctica. Esto significa que cuando se plantea un problema concreto sobre la práctica se deben formular una gran cantidad de preguntas para poder desentrañar la complejidad y la ambigüedad del caso a medida que se interpreta, se reflexiona y se explica dicho fenómeno. Los “buenos diálogos” son aquellos que se centran en relatos acerca de la experiencia cotidiana de los docentes y sus vicisitudes, de modo que la práctica de clase pueda transformarse en algo visible, compartido y público. Asimismo, las conversaciones y los diálogos colaborativos entre docentes deben centrarse en cómo asegurar que los alumnos estén efectivamente aprendiendo (Dufour, 2004); es decir, que toda la comunicación y el intercambio entre los profesionales deben estar siempre enfocados en los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

Fullan y Hargreaves (1997) explican que lo que caracteriza a las culturas escolares colaborativas no son tanto las reuniones o los procedimientos burocráticos, sino aquellas cualidades, actitudes y conductas generalizadas de ayuda, apoyo y apertura, que abarcan todos los momentos, todos los días y todas las relaciones del centro. Una cultura de colaboración implica saber valorar a las personas y a los grupos a los que pertenecen, lo cual permite generar las condiciones que posibiliten luego establecer instancias de trabajo colaborativas y satisfactorias. Entender que se está en una comunidad de líderes (Mitchell y Sackney, 2000; Harris y Lambert, 2003). Esto significa que el docente ya no es un agente dedicado exclusivamente a impartir su asignatura, sino que pasa a conformar un equipo de trabajo que toma mayor conciencia de las áreas de mejora de la escuela, a la vez que decide cómo encarar dichos procesos de cambio.

El liderazgo debe operar en y a través de todo el sistema, es decir que todas las personas tienen cierto nivel de poder y, a su vez, distintos tipos de poder son atribuidos a diferentes roles (Mitchell y Sackney, 2000; Jackson y Temperley, 2003; Louis, 2008). Es por ello que favorecer el liderazgo docente es una estrategia fundamental para que todos los miembros de la comunidad educativa se sientan empoderados y comprometidos con los procesos de cambio y mejora en el centro.

En estos años, se han propuesto tres modelos de liderazgo directamente relacionados con esta idea y que aportan algunos elementos clave: el liderazgo pedagógico, el liderazgo distribuido y el liderazgo para el aprendizaje. Aun cuando los tres comparten muchos elementos, cada uno de ellos se focaliza en aspectos específicos. El liderazgo pedagógico, en primer término, se centra en el desarrollo profesional del docente, así como en las cuestiones más puramente educativas de la escuela (Blase y Blase, 1999; Marks, 2003; Levačić, 2005; Busher, 2006). El liderazgo distribuido (Bennet, Wise, Woods y Harvey, 2003; Spillane, 2006; Harris, 2004, 2008, 2009, López Yañez y Lavié, 2010) enfatiza la idea de que el liderazgo no es tarea ni de una persona ni de un equipo, sino de toda la comunidad y, por último, el liderazgo para el aprendizaje centrado en el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes y de los profesores (Robinson, 2007; Day, Sammons, Hopkins, Leithwood y Kington, 2008; CEPPE, 2009, MacBeath y Dempster, 2009; Bolívar 2010). Algunas de las ideas que de los tres pueden ser recogidas y que configuran una lista incompleta de prioridades de acción de estos líderes formales son:

1. Crear una cultura de aprendizaje para todos. Según DuFour y Marzano (2009), los directores deberían dedicar, como primera medida, un tiempo considerable a capacitar a los profesores para que puedan construir equipos de trabajo colaborativos que promuevan su aprendizaje y desarrollo profesional. En este sentido, los equipos directivos deberían enfocar sus esfuerzos en: asegurar que el tiempo de reunión se dedica a desarrollar temas o preguntas que afectan directamente al aprendizaje de los estudiantes, compartir su propio proceso de aprendizaje con los restantes miembros del centro, a la vez que brindar las oportunidades para que los profesores incorporen prácticas semejantes y apoyar todas las actuaciones reflexivas de los docentes.

2. Favorecer el desarrollo de liderazgos compartidos. Los directivos han de caminar en la senda de distribuir información, competencias y responsabilidades entre los docentes y la comunidad escolar, de tal forma que sea la comunidad en su conjunto la que asuma el liderazgo en diferentes facetas. En esta idea, la dirección -el liderazgo formal- debe asumir un nuevo rol de mediador y dinamizador, más que de gestor o único responsable.

3. Generar las condiciones para que se genere esta cultura de apoyo y colaboración mutua. Como se ha señalado anteriormente, se necesita de condiciones tanto de tiempo como de espacio, así como apoyo y refuerzo entre los miembros de la comunidad educativa. En definitiva, se trata de reorganizar la escuela de tal forma que el aprendizaje colectivo, la colaboración y el apoyo estén en el centro de la actividad escolar.

4. Asegurar el aprendizaje de estudiantes y docentes. Conjunto de acciones de los directivos que promueven el desarrollo de las CPA va dirigido a garantizar que, efectivamente, tanto los estudiantes como la comunidad escolar estén en continuo crecimiento. En este sentido, el papel del seguimiento y evaluación de las acciones cobra una trascendental importancia: el directivo ha de tener como prioridad garantizar el aprendizaje global de toda la organización.

5. Favorecer la auto-reflexión y la investigación. Sólo habrá crecimiento a partir de un análisis crítico del propio trabajo desarrollado. La autocomplacencia no tiene cabida en las CPA, de esta forma una de las tareas fundamentales de los directivos es favorecer el aprendizaje a partir de la investigación y la auto-reflexión. Básicamente, se pueden distinguir tres propuestas para desarrollar las CPA fomentando la auto-reflexión para la mejora escolar (Stoll, Bolam y Collarbone, 2002; Jackson y Temperley, 2005): promover la investigación y la evaluación en la escuela, en los departamentos y en cada una de las aulas, adoptar un modelo de recogida, análisis y utilización de los datos en el curso del desarrollo del trabajo. Ejemplos de ellos podrían ser los resultados escolares o los informes de la inspección, y, finalmente, buscar y utilizar investigación relevante y práctica generada por investigadores externos que contribuya realmente al aprendizaje y desarrollo de todos.

El aprendizaje colaborativo, requiere de cambios conceptuales y resignificaciones importantes para poder crear ambientes efectivos de aprendizaje. El liderazgo que se debe trabajar, debe sostener que todos aportan en la medida del rol que ejercen y que la escuela es una comunidad que busca un objetivo común, es decir, la mejora continua.

2.5 La situación en Chile

El Ministerio de Educación de nuestro país orienta sus políticas educativas a fortalecer el aprendizaje y desarrollo de los niños y jóvenes, cuyo eje central es una educación de calidad. Por ello, considera que el trabajo colaborativo es una de las principales herramientas para mejorar la calidad de los aprendizajes de todos los estudiantes, especialmente de los que presentan NEE (Decreto Supremo 170/09). En el decreto antes mencionado, el Ministerio considera la colaboración como una metodología de enseñanza y de realización de la actividad educativa basada en la creencia de que el aprendizaje y el desempeño laboral se incrementan cuando se desarrollan destrezas cooperativas para aprender y solucionar los problemas y acciones educativas y laborales en las cuales nos vemos inmersos.

Así, el mismo organismo considera este tipo de aprendizaje dentro de la rama de las necesidades educativas especiales y para la formación de equipos de trabajo PIE para los establecimientos, pese a esta singularidad se afirma que:

El aprendizaje colaborativo considera el diálogo, las interacciones positivas y la cooperación como fundamentos esenciales de su quehacer; sin embargo, es la implicación colaborativa de cada persona, la que garantiza el alcance de las metas de aprendizaje, y la realización individual y colectiva. (Decreto Supremo 170/09)

Es decir, se concibe la educación como “un derecho social, que promueve un aprendizaje integral y que abre sus puertas hacia una concepción inclusiva e intercultural capaz de acoger, sin distinción alguna, a todos los niños, niñas jóvenes y adultos que

asisten a sus aulas en el territorio chileno” (Mineduc, 2015), que plantea la Reforma educacional, el Decreto N°83/2015.

La Ley N°20.845/20156, llamada de inclusión, constituye un importante avance para la comprensión de este principio en el sistema educativo chileno, en tanto vincula como dimensiones interconectadas, por un lado, la eliminación de toda discriminación arbitraria, es decir, de todas aquellas prácticas, regulaciones, mecanismos, comportamientos, actitudes, etc. que atenten contra el reconocimiento de la dignidad de cada persona y/o que lo excluyan de los procesos de aprendizaje y la participación en la vida escolar; y por otro, que los establecimientos educacionales sean un lugar de encuentro entre estudiantes diferentes, lo que plantea a todas las comunidades educativas nuevos desafíos para conocer, reconocer, proveer el diálogo y dar espacios de expresión a cada uno de sus integrantes desde sus diferentes características personales y socioculturales, intereses, capacidades, valores saberes, etc. (MINEDUC, Minuta 2016).

En este contexto, la implementación del Decreto N°83/2015 que aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para la educación parvularia y educación básica, tiene como soporte y se aloja precisamente en la riqueza de los instrumentos de planificación escolar, alineándose con los diversos planes que ejecutan las escuelas y liceos, constituyéndose en un aporte a la gestión curricular (denominada Dimensión Gestión Pedagógica en el Plan de Mejoramiento Educativo – PME), con el objetivo de favorecer procesos de enseñanza y aprendizaje de calidad para todos los estudiantes, independientemente de la escuela en que se eduquen. En el Artículo 2 y 3 del mismo decreto establecen que la educación:

Es de carácter universal, establece orientaciones y criterios de flexibilización curricular para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje en cualquier tipo de establecimiento educacional que implemente el currículo o las bases curriculares de la educación parvularia o básica, sea: escuelas de párvulos, establecimientos de educación regular o común (con o sin PIE), escuelas especiales, escuelas o aulas hospitalarias, escuelas de educación de adultos, de carácter público o privado.

Además, se basa en el principio de diseño universal para el aprendizaje que promueve un cambio en el enfoque de la enseñanza, a través de la diversificación de la respuesta educativa para atender a las necesidades en el aprendizaje de todas y todos los estudiantes, especialmente de aquellos que enfrentan barreras para aprender y participar en la vida escolar, incluyendo a estudiantes con necesidades de apoyo más complejas o significativas (Documento Técnico). Favorece a la vez que demanda procesos de enseñanza y de evaluación, consistentes y coherentes entre sí, esto es, que la evaluación del proceso de aprendizaje considere las estrategias de aprendizaje y enseñanza utilizadas con el estudiante y las adecuaciones curriculares realizadas (Art. 4)

Este mismo decreto es enfático a la hora de describir cómo debe ser el proceso de enseñanza aprendizaje:

la trayectoria educativa de la heterogeneidad de los estudiantes en el sistema educativo, no se puede atender a todos de idéntica manera ni aplicar la programación de manera rígida y uniforme, sino que -desde el currículum común que asegure igualdad de oportunidades- es necesario diversifica el aprendizaje y la enseñanza y entregar múltiples propuestas, que han de surgir del contexto concreto en el que se produce cada proceso de enseñanza aprendizaje, y de las posibilidades de la escuela de adaptarse a la diversidad. (p.15)

Frente al concepto de calidad, hace la siguiente referencia:

Una educación de calidad que responde a la diversidad, por consiguiente, requiere estructurar situaciones de enseñanza y aprendizaje lo suficientemente variadas y flexibles, que permitan al máximo número de estudiantes acceder, en el mayor grado posible, al Currículo y al conjunto de capacidades que constituyen los objetivos de aprendizaje, esenciales e imprescindibles de la escolaridad. En este contexto, la diversificación de la enseñanza viene a ser una oportunidad de aprendizaje para muchos

estudiantes, así como de desarrollo profesional para los docentes y para la comunidad escolar.

Le entrega relevancia a la flexibilidad de posibilidad de cómo llevar al aula el currículo nacional de manera de poder priorizar la calidad, accesibilidad, participación y compromiso, entendiendo que cualquier apoyo significativo que pueda aportar con experiencias pertinentes que puedan ser transferibles a la vida cotidiana debe ser enmarcado dentro del contexto y respeto a la etapa de desarrollo.

La planificación debe ser adecuada al contexto, que debe considerar una variedad de estrategias pedagógicas, que ofrezcan oportunidades de aprender a estudiantes con diversos talentos, habilidades, intereses, logros de aprendizajes actuales, y respondan a un conjunto de necesidades educativas (p. 19)

El valor de la planificación se encuentra finalmente, en cómo se implementa y evalúa éste proceso durante la práctica docente diaria en el aula, y en qué medida en el desarrollo de dicha práctica se cumplen algunas de las siguientes condiciones: los docentes trabajan colaborativamente entre sí y con otros profesionales, permanentemente se tiene presente a todos los estudiantes del aula, es autoevaluada, los docentes cuentan con el apoyo del equipo directivo y de sus pares, otorga a los docentes, y a otros profesionales, la oportunidad de compartir experiencias y aprender de otros, dentro y fuera del aula, considera la retroalimentación de personas claves, para mejorar los procesos y las decisiones pedagógicas que se toman cotidianamente e incluye la participación activa de los estudiantes: tutorías, aprendizaje entre pares y diversidad de interacciones y agrupamientos de los estudiantes.

Por lo tanto, considera a la escuela como una comunidad de aprendizaje, crea entornos y situaciones de aprendizaje. Esto implica a los educadores una intensa interacción y comunicación con sus estudiantes, una observación constante de sus procesos de aprendizaje, y una revisión de la respuesta educativa ofrecida, para identificar en qué

medida se ajustan a sus necesidades y características y qué ayudas y apoyos requieren para tener éxito en su aprendizaje y participar en las actividades educativas (Blanco, 1999).

A través del Diseño Universal aplicado al aprendizaje y la enseñanza, se pretende involucrar a una población de estudiantes cada vez más diversa y garantizar de esta manera la inclusión de todos, puesto que, cuando la implementación curricular se piensa desde el inicio para dar respuesta a las diferencias individuales, se reducen en gran medida las dificultades de todos los estudiantes para acceder y participar con éxito en los aprendizajes. Y cuando en el proceso cotidiano de la vida en el aula, la mayoría de los estudiantes consiguen aprendizajes, se fortalece su motivación por aprender, su autoestima, y sentido de pertenencia al curso y a la escuela; esto incide también en el desarrollo de una convivencia escolar más armónica y en relaciones interpersonales más constructivas y de mayor colaboración. (p. 26)

Por otra parte, existen diversos estudios, informes y noticias en relación a los cambios constantes en educación y en ellos se menciona el aprendizaje colaborativo como beneficioso para el sistema educativo. En primer lugar, una noticia presentada por un diario argentino indica que “este tipo de aprendizaje pone límites al individualismo para convertir el conocimiento individual en un bien que se comparte” (Rosario3.com)

La noticia citada y los antecedentes, presentados con anterioridad, permite realizar cuestionamientos como ¿por qué es necesario innovar en las prácticas pedagógicas? ¿se debe cambiar los roles frente a este escenario educativo? ¿los docentes están preparados para estos cambios?

Al centrarse en Chile, aparecen diversas investigaciones acerca de estos nuevos paradigmas educativos. Entre ellos está Claudia Taiva (Directora Nacional de Área Educación CFT Santo Tomás), quien en una carta dirigida al Director de El Mostrador, señala que:

Hoy se anuncian iniciativas que proponen realizar modificaciones al interior de las aulas, transformándolas en aulas colaborativas, que permitan una mayor interacción de los estudiantes con los docentes y sus pares para la construcción de los aprendizajes. Así también, se reconoce la necesidad de incorporar las nuevas tecnologías al servicio de la educación, y no verlas como una amenaza para este proceso. Hoy nuestros niños conocen el mundo a través de las tecnologías, por lo que no podemos quedarnos atrás. (Taiva, 2017)

Frente a esta situación, el innovar se vuelve una necesidad imperante, debido a que es una época de cambios en donde no sólo la tecnología es importante, sino que la función que todos los agentes tienen dentro del aula es aún más relevante, puesto que dentro de esta debe existir un rol integrador, es decir, no se puede desconocer lo que el contexto le entrega como herramientas de conocimientos a los estudiantes, entre ellas la generación de relaciones participativas para transformar y consolidar el aprendizaje.

Asimismo, Felipe Rodríguez y Carlos Ossa (2014) indican que existen ciertos grados de colaboración entre los docentes, pero que este se ve dificultado por problemas de cohesión social en la cultura en general y en la organización escolar, puesto que tras realizar una investigación acerca de la valoración del trabajo colaborativo entre profesores de escuelas básicas de Tomé lograron explorar las concepciones y experiencias que tienen los profesores de educación regular y educación especial, en el contexto de Programas de Integración Escolar.

Estas innovaciones, además de permitir tener un acercamiento empírico a la forma en que se está desarrollando el trabajo colaborativo entre los docentes, y entrega una base para plantear recomendaciones para el diseño e implementación de esta política educativa, junto con líneas de investigación futuras respecto al tema. De esta manera, aparecen un sinnúmero de propuestas impulsadas por las corporaciones educacionales que buscan generar cambios en el impacto educativo de los estudiantes.

Teniendo todos estos aspectos en consideración, cabe preguntarse: ¿un aprendizaje colaborativo es significativo? ¿los estudiantes están dispuestos a un cambio en el paradigma educativo? ¿los docentes sienten que es necesario un cambio?

Frente al panorama de cambios al que nos vemos enfrentados día a día, es imprescindible recurrir a diversas estrategias para lograr innovar en nuestras prácticas pedagógicas. Para ello, es importante comenzar este cambio desde los factores o agentes que van a participar y delimitar los roles que estos cumplen en este nuevo paradigma.

En síntesis, es significativo y relevante centrarse en realizar cambios en las prácticas pedagógicas a través de nuevos modelos que estén funcionando tanto en otros países como en Chile, pero más aún es relevante considerar las experiencias que estos modelos de aprendizaje conllevan con el fin de fortalecer la educación como eje primordial del desarrollo humano intelectual, social y cognitivo.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

3.1 Orientación Metodológica

La investigación se desarrollará desde la perspectiva del enfoque cualitativo, debido a que “proporciona profundidad a los datos, dispersión, riqueza interpretativa, contextualización del ambiente o entorno, detalles y experiencias únicas. Asimismo, aporta un punto de vista “fresco, natural y holístico” de los fenómenos, así como flexibilidad”. (Hernández Sampieri, 2014)

Esta orientación metodológica permite realizar “una especie de plan de exploración (entendimiento emergente) y resultan apropiados cuando el investigador se interesa en el significado de las experiencias y los valores humanos, el punto de vista interno e individual de las personas y el ambiente natural en que ocurre el fenómeno estudiado, así como cuando buscamos una perspectiva cercana de los participantes” (Hernández Sampieri, 2014).

La relevancia de esta investigación está centrada en evidenciar la significación de un proyecto implementado en el campo educativo, a partir de realidades y experiencias cotidianas en las prácticas pedagógicas, específicamente en el nivel de enseñanza básica. Por tanto, la metodología cualitativa al ser inductiva permite “desarrollar conceptos, intelecciones y comprensiones partiendo de pautas” (Taylor,S.J. Bogdan, R., 1992), además de “ver el escenario y a las personas desde una perspectiva holística: las personas, los escenarios, los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como partes de un todo” (Taylor,S.J. Bogdan, R., 1992). En el caso de este proyecto es imprescindible considerar a los actores como entes de significación y no solo como una variable, pues son seres que permitirán la comprensión de experiencias en aulas colaborativas.

3.2 Tipo de investigación

Esta investigación es primeramente un estudio exploratorio que sirve para “preparar el terreno y, por lo común, anteceden a investigaciones con alcances descriptivos, correlacionales o explicativos” (Hernández Sampieri, 2014), así mediante la exploración, descripción de experiencias singulares de los actores participantes se logrará revelar la significación de aulas colaborativas, iniciativa del Liceo Simón Bolívar. Los estudios exploratorios servirán para

Familiarizarnos con fenómenos relativamente desconocidos, obtener información sobre la posibilidad de llevar a cabo una investigación más completa respecto de un contexto particular, indagar nuevos problemas, identificar conceptos o variables promisorias, establecer prioridades para investigaciones futuras, o sugerir afirmaciones y postulado (Hernández Sampieri, 2014).

Además, es un estudio descriptivo, pues no busca dar explicación a un hecho específico sino que presentar las experiencias de los docentes y alumnos, en cuanto al funcionamiento en aulas colaborativas, especificando

Las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. Es decir, únicamente pretenden medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren, esto es, su objetivo no es indicar cómo se relacionan éstas (Hernández Sampieri, 2014).

Finalmente se puede afirmar que se trata de un estudio de caso, pues tal como lo define Robert Yin un estudio de caso es “como una indagación empírica que: “Investiga un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto real de existencia, cuando los límites entre el fenómeno y el contexto no son claramente evidentes y en los cuales existen múltiples

fuentes de evidencia que pueden usarse” (Sandoval, 1996). En este caso el contexto real se da dentro del establecimiento municipal elegido perteneciente a la comuna de Las Condes.

3.3 Características de Población y muestra

El universo de esta investigación está centrado en el Liceo Simón Bolívar de Las Condes. Este establecimiento es de dependencia municipal, administrado por la Corporación de Salud y Educación de Las Condes.

Este centro educacional cuenta desde el año 2016 con un programa de aulas colaborativas para los niveles de enseñanza básica desde primero básico hasta sexto básico. En palabras del alcalde, con este proyecto

Estamos impulsando un nuevo modelo educativo, que es colaborativo, donde los alumnos trabajan en proyectos, en equipo, para buscar soluciones y reflexionar sobre un tema. El objetivo es que los niños sean innovadores y creativos; para eso, la sala es flexible, el profesor no está al frente, es un guía, explica el alcalde de la comuna, Joaquín Lavín (UDI) (Mardones, 2017)

Por tanto, los actores involucrados son: profesores de enseñanza básica y estudiantes del establecimiento municipal. Para esta investigación, la muestra será de profesores y estudiantes de quinto y sexto básico, pues son estudiantes cuentan con más herramientas cognitivas, desarrollan pensamiento crítico y poseen más autonomía, siendo capaces de evaluar el proyecto en el cual están insertos. Además, estos niveles cuentan con más profesores por asignatura, puesto que los docentes son especialistas en su área, a diferencia de lo que ocurre con el primer ciclo de enseñanza básica. Este aspecto, aportaría más información acerca del funcionamiento de aulas colaborativas, desde la mirada de los docentes que en este caso se verá reflejada en doce adultos. Todos estos elementos permitirán captar el escenario a partir de las experiencias que tienen sus protagonistas.

Tipos de muestreo y criterios de muestra

El muestreo inicial para esta investigación será intencionado, definido este como “proceso de la recolección de datos para generar una teoría por la cual el analista conjuntamente selecciona, codifica y analiza su información y decide qué información escoger luego y dónde encontrarla para desarrollar su teoría tal como surge.” (B. Glasser y A. Strauss)

Es así como el muestreo teórico intencionado “orienta a la selección de aquellas «unidades» (textos, personas) y dimensiones (aspectos, situaciones, procesos) que garantizan mejor la cantidad y la calidad de la información”. (M. Pla, 1999) Este tipo de muestreo se realizará con la selección de los niveles a investigar, en este determinado caso quinto y sexto básico.

Posteriormente, la selección de los sujetos se realizará de forma aleatoria. La muestra aleatoria se realizará al azar en el caso del curso por nivel a elegir, debido a que el establecimiento educacional cuenta con tres cursos por nivel con un total aproximado de 32 niños por curso, cifras que dificultaría el trabajo individual.

De esta manera, azarosamente se llegará a un curso por nivel (quinto y sexto básico) del cual se elegirá al estudiante con el más alto y más bajo de los promedios obtenidos durante el primer semestre del año 2017 de cada uno de los niveles, con el fin de contrastar los resultados en estos estudiantes para identificar si existen diferencias sustanciales en el rendimiento de ellos. Estos resultados serán evidenciados a través de una entrevista semiestructurada.

En el caso de los docentes, se realizará en primera instancia un focus group considerando a los doce profesores que trabajan en los niveles de quinto y sexto básico. Posteriormente, se realizará una entrevista semiestructurada a los profesores jefes de los cursos seleccionados, puesto que “el profesor jefe asume la responsabilidad por su curso, lo que implica generar un clima de aprendizaje y una convivencia adecuadas, relacionarse con padres y apoderados y articularse con profesores de otras asignaturas y con la dirección” (Toro, Berger, 2012), situación que aportará a la investigación desde la perspectiva de la relación profesor jefe- estudiante.

3.4 Técnicas e Instrumentos para la recolección de información

El trabajo de campo incluirá las siguientes técnicas de recolección de datos: entrevistas y focus group. La primera técnica de recolección de datos que se utilizará es la entrevista, esta se define como:

“una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados) (...) En la entrevista, a través de las preguntas y respuestas se logra una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto a un tema (Janesick, 1998)” (Hernández Sampieri, 2014).

En este caso, se elaboró una pauta de entrevista será semiestructurada (Anexo 2 y 3) pues permite ordenar el proceso de investigación debido a que “se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información” (Hernández Sampieri, 2014). Así los resultados serán de fácil acceso para los fines de esta investigación. La entrevista, como se mencionó anteriormente, se aplicará a coordinadora académica del establecimiento y a directivos de la Corporación de Educación con el objetivo de evidenciar las experiencias y la significación que ellos le entregan al trabajo en aulas colaborativas.

La segunda técnica que se utilizará será el focus group donde la “unidad de análisis es el grupo (lo que expresa y construye) y tiene su origen en las dinámicas grupales, muy socorridas en la psicología.” (Hernández Sampieri, 2014). El formato consiste en reunir a un “grupo de personas para trabajar con los conceptos, las experiencias, emociones, creencias, categorías, sucesos o los temas que interesan en el planteamiento de la investigación” (Hernández Sampieri, 2014). En esta sesión el centro de atención será

La narrativa y opinión colectiva, pues a diferencia de a colectiva (Ellis, 2008), a diferencia de las entrevistas, en las que se busca explorar detalladamente las narrativas individuales. Los grupos de enfoque son

positivos cuando todos los miembros intervienen y se evita que uno de los participantes guíe la discusión (Hernández Sampieri, 2014).

El focus group fue elaborado con pautas de preguntas guías (elaboración propia), pero privilegiará las conversaciones, reflexiones y diálogos que puedan surgir de las experiencias propias de los participantes. En definitiva, se aplicarán focus group, a doce personas, docentes del establecimiento educacional, encargados de los niveles de quinto y sexto básico, cuyo objetivo es captar la sensación y experiencia frente a la propuesta de aulas colaborativas. Por tanto, el focus group permitirá tener una panorámica general de los docentes frente al objetivo propuesto en esta investigación.

3.5 Estrategias de análisis de la información

Para realizar el análisis de información, se utilizará la técnica implementada por Huberman y Miles (1994) cuyo análisis de datos contiene tres procesos o subcategorías:

Reducción (síntesis/procesamiento) de los datos, presentación datos y conclusiones/verificación. Estos procesos se producen tanto antes de la recogida de datos, como durante la fase del diseño y planificación del estudio; a lo largo de todo el proceso de la fase de recogida de datos y al principio de la fase en que el análisis es llevado a cabo; y después de la recogida de datos al proponer y completar las conclusiones (Huberman y Miles, 1994)

En definitiva, se aplicarán los pasos propuestos por estos autores para conseguir un análisis completo de la investigación cualitativa. El primer paso será la reducción de datos, de tal forma que

El universo potencial de datos queda reducido de manera anticipadora cuando el investigador elige el marco teórico/conceptual, las preguntas de investigación, los casos y los instrumentos. Una vez que las notas decampo, entrevistas, cintas u otros datos están disponibles, los sumarios de datos, codificación, estructuras de búsqueda, agrupaciones e historias

escritas son, todos ellos, instancias de la selección y condensación de datos. (Huberman y Miles, 1994)

De esta manera, la reducción de datos se realizará a partir de los resultados de las entrevistas semiestructuradas y focus group que, tal como se mencionó anteriormente, se aplicará a estudiantes y docentes.

Como segundo paso se realizará la presentación de datos, cuya definición la enmarca como “un ensamblaje comprimido y organizado de información que permite exponer conclusiones y/o tomar decisiones, constituye la inevitable segunda parte del análisis. Habitualmente el investigador necesita ver un conjunto de datos reducido como base para pensar sobre sus significados”. (Huberman y Miles, 1994)

Posteriormente, se llevará a cabo la tercera y última etapa la exposición de conclusiones y su verificación que “involucran al investigador en la interpretación sobre el significado de lo expuesto a partir de los datos presentados”. (Huberman y Miles, 1994)

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE COLABORATIVO DESDE LAS VOCES DE SUS PROTAGONISTAS

Esta investigación se realizó a partir de un proyecto de aprendizaje colaborativo implementado desde el año 2016 en un liceo municipal de la comuna de Las Condes. El proyecto busca mejorar la calidad de la educación en la comuna, mediante innovaciones a partir de la colaboración como modelo educativo.

El objetivo general de la investigación consistió en develar los significados que los docentes y estudiantes asignan a la experiencia de participar en aulas colaborativas implementadas en el Liceo Simón Bolívar de las Condes. Para ello, se aplicó entrevistas y focus group tanto en estudiantes como docentes. En el caso de los administrativos, tanto del establecimiento como de la entidad corporativa, se utilizó la entrevista.

En este capítulo, se presentan los resultados de la transcripción, análisis y decodificación de todo el proceso realizado con focus group y entrevistas semiestructuradas cuyas principales conclusiones se expondrán a continuación de acuerdo con las respuestas de los discursos de los distintos actores respecto al Proyecto de Aprendizaje Colaborativo.

Para establecer de forma pertinente los resultados, se instauraron categorías (Anexo 4) que permiten conducir, cruzar y organizar las intervenciones de los participantes con el fin de generar conclusiones.

4.1 Definición de aprendizaje colaborativo

En cuanto a la definición de aprendizaje colaborativo se denota una diferencia entre la definición dada por los estudiantes y profesores. Los primeros lo hacen desde su experiencia en la sala de clases, en cambio los docentes realizan una definición desde sus

propias creencias, experiencias y trayectoria profesional y lo que se podría lograr con este tipo de proyecto, pero carecen de certeza y seguridad.

Entre los docentes tampoco hay un consenso para significar el trabajo colaborativo. Tienen ciertas nociones que han sido extraídas desde la práctica que han tenido en aula.

Lo que entiendo como trabajo colaborativo es que primero hay que pasar por el cooperativo que es donde se les da a los niños un objetivo y un tiempo determinado donde se les entregan instrucciones. En cambio, el trabajo colaborativo es donde tú les deja el objetivo y ellos deben resolverlo entre ellos, dando ideas, criticándose mutuamente para llegar al objetivo sin determinar un tiempo específico, la idea es que los niños trabajen con sus propias modalidades de trabajo y uno como profesor pasa a ser un guía para que ellos alcancen su objetivo (Anexo 1).

Existen ideas que nacen de la práctica, pero no tienen nociones sobre el rol que debe tener cada uno de los actores, ni del tipo de planificación que debe realizarse para este tipo de trabajo. Hay confusión entre trabajo en equipo y trabajo colaborativo.

Por otro lado la Corporación de Educación de Las Condes tiene una significación sobre lo que espera para el trabajo colaborativo

Para nosotros como Corporación de Educación de Las Condes el aprendizaje colaborativo constituye un proyecto alineado a los nuevos requerimientos y necesidades de nuestros estudiantes. Es una innovación fundamental, ya que transforma profundamente a toda la comunidad ya que la entiende como un sistema que solo es capaz de funcionar en medida de los roles asignados y de la evaluación constante. (Anexo 3)

Esta percepción difiere de lo que los docentes están aplicando en aula, quienes no manejan el sentido conceptual del proyecto.

Se puede concluir que la significación de Aprendizaje Colaborativo se establece de acuerdo a la percepción que cada uno de los participantes le otorgó a dicho concepto, debido a que no existe una concepción previa establecida y generalizada con la cual trabajar.

4.2 Antecedentes del Proyecto de aprendizaje colaborativo Simón Bolívar

En cuanto a los antecedentes, los estudiantes relacionan tipo de trabajo basándose en la implementación o cambio en la infraestructura, por tanto, los estudiantes carecen de la información acerca del proyecto, solo cuentan con lo que pueden apreciar

Sé que es una forma nueva con otros colores y mesas, sirve para trabajar entre todos y ponerse de acuerdo (Anexo 1)

Pese a no contar con antecedentes, los estudiantes consideran que el cambio generó un impacto positivo, desde el ámbito de la entretención.

Por otro lado, los profesores jefes y de asignatura afirman no conocer el Proyecto y que cada uno lo aplica según su propio conocimiento de lo que debe ser colaborativo, sin existir una capacitación previa. Ambos actores mencionan y concuerdan con la organización de las salas de clases y la implementación de la tecnología, asegurando que producen un efecto positivo dentro del aula, pero no lo asocian a los objetivos que debe cumplir el trabajo colaborativo.

A su vez, los docentes asocian esta forma de trabajo a una implementación desde la Corporación, dejando claro que ellos no han sido capacitados o consultados al respecto.

Solo se realizó la implementación. Se nos dijo que las mesas habían llegado, no hubo una instancia donde nos dijeran cuál era el objetivo ni lo que se buscaba lograr. (Anexo 1)

Entienden que es una idea vanguardista que obedece a la forma de hacer educación para el siglo XXI, pero logran hacer la interpretación de una metodología innovadora que permite crear un ambiente educativo y que mejora la calidad de los aprendizajes.

La Corporación se ha capacitado en lo que están proponiendo en práctica, sin embargo, se contrapone con lo que expresan los docentes

En la última Icare se habló de la experiencia colaborativa del colegio Dunalastair. Además, nuestros equipos docentes están asistiendo a un diplomado que ofrece la Vicaría en aprendizaje colaborativo enfocado en proyectos. Ahí se pueden observar a otras instituciones que ya han formado a sus docentes. (Anexo 1)

Si bien, la Corporación a cargo ha enviado a algunos docentes a un curso de aprendizaje colaborativo, dicha capacitación carece de sustento para los docentes, pues se trata más bien de ejemplos de otros colegios, modelos a replicar solamente.

4.3 Implementación del Proyecto de aprendizaje colaborativo

Con relación a la implementación, ambos actores coinciden en que el mayor cambio con este Proyecto está relacionado con el mobiliario. Los estudiantes mencionan cambios notorios en su rol, pero solo lo asocian a la responsabilidad por el uso de elementos tecnológicos. Además, consideran que el rol docente cambió, pero este cambio solo se enmarca en el uso de tecnología.

Por otro lado, los docentes afirman rotundamente que las clases debiesen ser colaborativas, pero son similares a las de antes, que existe un leve cambio en los roles profesor-alumno, pero que sigue existiendo una relación asimétrica. Además, aseguran que si realmente se aplicara el Proyecto sería muy provechoso.

Los actores relacionan el trabajo colaborativo al uso de programas digitales interactivos, donde se diluye el rol docente. Ellos, entienden que hay un problema a la hora

de poder evaluar este tipo de estrategia. No hay una mención a un impacto más profundo en los aprendizajes de los estudiantes.

Los docentes clarifican que el trabajo en grupo, así como el cambio del mobiliario no va a permitir la mejora de los aprendizajes.

Creo que está cambiando, pero levemente porque seguimos siendo autoridad dentro de la sala de clases, pero buscamos darle más protagonismo a los niños, pero es difícil. (Anexo 1)

En definitiva, los docentes entienden que deben cumplir con ciertas características que son solicitadas por quienes han definido este trabajo como el proyecto del establecimiento, pero saben que este por sí solo no permite ni esclarece los objetivos de educación.

4.4 Evaluación del Proyecto de aprendizaje colaborativo

En este ámbito, se denotan diferencias en la evaluación del Proyecto por los actores participantes. Por una parte los estudiantes evalúan positivamente la implementación del Proyecto, solo realizarían cambios en relación al mobiliario.

Yo también cambiaría un poco las mesas, pero no del todo porque es más fácil conectarlas, pero si casi nunca las conectamos para qué vamos a tener una mesa tan chiquitita. (Anexo 1)

En cambio, los docentes difieren de la evaluación realizada por los estudiantes, debido a que manifiestan no conocer el Proyecto y la necesidad de conocerlo, debido a que creen que cada quien está realizando lo que cree está bien.

Me gustaría un guía de cómo se debe trabajar colaborativamente, que nos enseñaran a aplicar este Proyecto colaborativo. (Anexo 1)

En oposición a lo manifestado por los docentes, quienes incluyen en su opinión la falta de conocimiento del proyecto, la corporación de Las Condes responsabiliza a la resistencia de los docentes

La resistencia de los docentes a dejar sus antiguas prácticas porque eran exitosas en todos los sentidos, pero solo creemos que un nuevo tipo implica una nueva pedagogía. (Anexo 3)

Por lo tanto, desde la entidad Corporativa, se indica como una debilidad esta actitud docente, lo que demuestra la escasa o vaga organización del proyecto en sí. Puesto que los docentes, agentes activos, desean conocer la idea de colaboración para llevar a cabo un trabajo integral, pero los encargados corporativos, solo manejan la información que son los docentes quienes se resisten al cambio, demostrando incongruencia y falta de evaluación del Proyecto.

CONCLUSIÓN

Cuando una estructura decide introducir un cambio debe tener conciencia que remecerá todos sus cimientos.

La introducción de estrategias metodológicas innovadoras, que tienen por objetivo crear un impacto positivo y a largo plazo en los estudiantes, también remece todos los cimientos. Es decir, hay un cambio de paradigma en ese establecimiento que debe ser reflexionado y resignificado para luego poder verse plasmado en su PEI y en todas sus acciones posteriores.

Entonces, el cambio de paradigma es una oportunidad para poder revisar y resignificar aquello que se supone que identifica a la comunidad y la concede como cultura o identidad. No es un proceso a la ligera, ni menos un proceso homogéneo, esto quiere decir, que se va a dar para todos los establecimientos en los mismos plazos ni de la misma manera. Pero, se debe tener en cuenta que requiere de una planificación, evaluación y toma de decisiones de forma autónoma y contextualizada por parte de cada establecimiento educacional.

La metodología de trabajo colaborativo está sujeta a varias otras estrategias, pues advierte una nueva forma de entender cada uno de los componentes del establecimiento y que las acciones deben ir tendientes a esa innovación. Por sobre todo, este tipo de estrategia metodológica es muy interesante, pues supone una articulación de las acciones desde todos los componentes de la comunidad, por lo que se hace evidente una transformación y resignificación de los códigos culturales y de las concepciones escolares que hasta ese momento funcionaban y se articulaban, pero servían a otro objetivo estratégico.

Para poder hacer una reflexión sobre la introducción de esta metodología en el liceo de muestra es necesario extraer algunas conclusiones que serán importantes a la hora de proponer pautas, cambios y decisiones.

Corporación

En cuanto a la corporación, la decisión de incluir un Proyecto de Aprendizaje Colaborativo fue tomado teniendo en cuenta una serie de evidencias, sin embargo, no logra que los establecimientos funcionen de manera autónoma, ni que puedan establecer sus propias rutas de trabajo ni toma de decisiones oportuna. Si bien tiene claro el objetivo estratégico, pero a nivel de planificación estratégica y evaluación no ha podido explicitar con claridad lo que se requiere y espera en las acciones.

Es decir, no ha logrado establecer métodos que puedan ayudar a la formación de liderazgos que permitan la coordinación del programa. Esto debido a que si bien existe un capacitador externo, este no reconocido por su calidad ni profundidad a la hora de tratar la didáctica. Así como tampoco en el monitoreo de la implementación en cada establecimiento.

Para poder ir evaluando el proceso, la corporación Educacional ha implementado la observación directa de sus coordinadoras académicas comunales en cada centro educacional y en las aulas. Estas observaciones tienen retroalimentación inmediata. Sin embargo, no debe ser la única fuente de recolección de evidencias, debido a que no puede ser un único predictor para la toma de decisiones.

Profesores

Los docentes no se observan resistentes al cambio, más bien preocupados si sus estrategias están acordes a la innovación propuesta. Si bien hay espacios de reflexión docente, estas se dan entre ellos, alimentadas desde sus propias experiencias, pero sin retroalimentación desde quienes deberían guiarlos en este proceso.

Es decir, entienden la dimensión del cambio y están dispuestos a trabajar para que pueda resultar, de manera que pueda impactar de manera positiva en toda la comunidad. Es decir, visualizan esta resignificación como una oportunidad para su propio desarrollo profesional

Cabe destacar, que no todos los docentes han sido capacitados en la metodología de trabajo colaborativo, solo el 30 %, por lo que el trabajo es más bien desde una intuición pedagógica, es decir, lo que el docente concibe como adecuado para colaborar en este proceso.

Por lo que el tema más preocupante dice relación con la forma de evaluación o con la elección del instrumento de evaluación, pues los docentes declaran tener falencias y no saber cómo trabajarlas, por lo que vuelven a evaluar de forma “tradicional”, sin embargo están consciente de ello, pero justifican su forma por medio de “lo que tiene a mano”, o “lo que más conocen”, debido a la falta de información y capacitación.

Estudiantes

Dichos actores, a quien el objetivo estratégico los posiciona en el centro como al actor protagónico del impacto positivo, sus visualizaciones tiene que ver con aquello que ven más que con transformaciones internas.

Es así como frente al trabajo colaborativo tienen una evaluación positiva, desde la perspectiva del concepto de compartir con otros, sin embargo, no logran explicitar qué significa trabajo colaborativo.

Los estudiantes evalúan de manera positiva el cambio de infraestructura, que se produce dentro de las salas de clases, sin embargo, no logran hacer la relación como parte de la introducción de una estrategia metodológica innovadora. Es una metáfora interesante, pues los cambios, para los estudiantes, son a nivel de infraestructura dentro de la sala de clases, es decir, viéndolo desde otra perspectiva, un establecimiento debe cambiar o transformarse desde dentro hacia afuera.

Es decir, los estudiantes sienten y observan que el cambio solo sucede dentro de la sala de clases y que no permea hacia otros espacios del establecimiento, es decir, no logran evidenciar ni observar transformaciones en la comunidad.

Por ejemplo, evidencian que las herramientas de evaluación no han cambiado, así como tampoco la evalúan como algo positivo, pues al no haber un cambio en esta

herramienta, no logran hacer la incorporación de esta nueva estrategia y la ven como una especie de método pasajero o propio de una unidad de asignatura.

Por último, es importante destacar que no se han incluidos las familias en este proceso de transformación, así como tampoco a los equipos directivos como agentes y gestores participativos de la transformación. Esto quiere decir que no han sido considerados todos los actores de la comunidad. Sin este objetivo resuelto es imposible lograr el objetivo estratégico.

Resultados generales

De esta manera, el proyecto que se está ejecutando en el establecimiento municipal de muestra estaría adoptando rasgos de aprendizaje colaborativo que tal como menciona Calzadilla “es un postulado constructivista que concibe a la educación como proceso de socioconstrucción (...) en donde los entornos de aprendizaje se definen como un lugar donde los alumnos deben trabajar juntos” (Calzadilla, 2003) estos rasgos se aprecian frente a la intención del establecimiento de generar un espacio para la colaboración que considera el cambio del mobiliario y disposición de las salas de clases. De igual manera, en el trabajo colaborativo en aula, se observa que la entidad comienza a tener acciones colaborativas. Los docentes se abren al espacio de compartir experiencias hasta trabajar de forma conjunta para lograr objetivos en común.

Siguiendo esta misma línea planteada en el marco teórico, las mayores debilidades de la implementación del proyecto están relacionadas con la apropiación y conocimientos de los roles tanto de los docentes como de los estudiantes, debilidad que impide el desarrollo pleno de los objetivos. Es aquí trascendental aclarar que el objetivo fundamental de la escuela debe ser cambiado desde la transmisión de conocimientos para dar lugar a espacios donde se aprende a aprender, se aprende a pensar, en el cual se hace un aprendizaje metodológico con base en el desarrollo del pensamiento autónomo y creador.

Al considerar los postulados de Fullan (2001) se observa que también existen dificultades en relación al liderazgo en el trabajo colaborativo, debido a que el establecimiento de muestra carece de acciones estratégicas claras que potencien y dirijan

hacia la mejora de la comunidad educativa. Todos los aspectos mencionados anteriormente son claves para mejorar esta iniciativa transformacional en el establecimiento de muestra.

Teniendo en cuenta la investigación teórica y práctica del trabajo colaborativo es posible responder a las preguntas planteadas al inicio ¿cuál es el rol de los docentes dentro de una sala de clases?, ¿qué rol juega la tecnología y/o la infraestructura en esta metodología de innovación? ¿cómo impacta en la resignificación de la identidad cultural de la escuela? La primera de ellas puede ser respondida a través de los postulados de Johnson & Johnson (1994) cuyo rol se reconoce como mediador cognitivo, quien va verificando la profundidad de pensamientos y va guiando el proceso de indagación. La segunda, se puede responder con los aportes de Dufour y Marzano (2009) quienes aseveran que se debe generar las condiciones tanto de tiempo como de espacio, debido a que se trata de reorganizar la escuela para lograr el aprendizaje colectivo y la colaboración. Además, los mismos estudiantes que participaron en el focus group realizado durante esta investigación aseguran que el cambio de la infraestructura y la tecnología es un cambio importante y motivador para su proceso educativo. Finalmente, es necesaria una resignificación, es decir, entender que la institución es un sistema y que las decisiones que se toman afectan a todos los componentes de la comunidad escolar.

Finalmente, en relación a los objetivos plateados, efectivamente se logró develar las prácticas del establecimiento desde la visión colaborativa. Es aquí donde fue posible evidenciar que el liceo se encuentra en una etapa inicial y aún queda bastante recorrido para hablar efectivamente de una cultura colaborativa. Asimismo, los objetivos específicos fueron abordados completamente a través de la aplicación y análisis de los focus group, mediante los cuales fue posible apreciar los roles y comportamientos de cada uno de los ejes o componentes centrales del estamento educativo.

PROPUESTA DE MEJORAS

A través de los resultados obtenidos en esta investigación es imprescindible presentar una propuesta de mejoras para el establecimiento, con el fin de fortalecer el trabajo colaborativo y así potenciar un proyecto innovador que desde sus inicios hasta la fecha ha aumentado el número de docentes capacitados en trabajo colaborativo, pero que aún sigue siendo el talón de Aquiles.

En vista de dicho panorama se plantean las siguientes mejoras tanto para el círculo interno (establecimiento municipal de muestra) como para el círculo externo (Corporación municipal).

Establecimiento Educativo Simón Bolívar

En primer lugar, es menester la elaboración de una planificación estratégica, por parte del equipo directivo, que contemple acciones, evidencias y decisiones para el logro del objetivo propuesto. Por esta razón, es ineludible capacitar a docentes para trabajar como mentores, de manera que puedan ir permeando la información y la didáctica de la estrategia.

De esta manera, se requiere establecer un perfil adecuado para liderar este proyecto, recomendando un liderazgo transformacional el cual integre a todos los actores de la comunidad educativa.

Posteriormente, es recomendable buscar estrategias y acciones concretas para integrar a las familias en este proceso tales como, reuniones con centro de padres, profesionales de la educación y especialistas del programa de integración (PIE), entre otras.

De igual manera, sería beneficioso entregar espacios para que la comunidad pueda trabajar en la transformación y en su integración para ser absorbida en la identidad escolar que está siendo resignificada.

Una vez acotados los puntos anteriores, se torna imprescindible recoger evidencia, por parte del equipo directivo y la corporación, que no solo se reduzca a la observación

directa, debido a que la misma es escasa, por lo tanto, vuelve dificultosa la toma de decisiones efectiva.

Con el fin de generar una estrategia integral emerge la necesidad de crear vínculos con otras instituciones que ya tengan consolidadas estas prácticas, de manera de poder acceder a una reflexión pedagógica más profunda y arraigada en las experiencias.

Corporación Municipal

Si bien todos los establecimientos se desprenden de una misma Corporación educativa, es importante aclarar que cada uno de ellos tiene un contexto diferente, desde el *background* de cada estudiante, como de los distintos enfoques que cada establecimiento tiene. Debido a esto, es que se requiere autonomía en la toma de decisiones de cada uno de ellos, con el fin de establecer y elaborar una planificación contextualizada.

Una vez que se han llevado a cabo las propuestas planteadas es aconsejable contratar una empresa externa, y no la misma que realiza la capacitación, para que pueda medir el impacto del trabajo colaborativo y los alcances de las decisiones que se van ejerciendo, además que permite acciones concretas y asegura la participación de todos quienes componen la comunidad educativa.

Por último, es importante que se tome en cuenta la posibilidad de evaluar el centro de capacitación, pues no entrega las herramientas necesarias para la toma de decisiones pedagógicas y esto entra en conflicto con la confianza que se pueden establecer con los profesores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez, Isabel, Ayuste, Ana, Gros, Begoña, Guerra, Vania y Romañá, Teresa. Universidad de Barcelona, España. Construir conocimiento con soporte tecnológico para un aprendizaje colaborativo. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653)

Barrows, H.S. How to design a problem-based curriculum for the preclinical years. New York: Springer Publishing Co., 1985.

Bennet, N., Wise, C., Woods, P. y Harvey, J. (2003). Distributed Leadership. London: NCSL.

Bolívar, Antonio (2011). La didáctica en el núcleo del mejoramiento de los aprendizajes. Entre la agenda clásica y actual de la Didáctica. Perspectiva Educativa, vol. 50, 2011.

Budin, H. (1991), Computers and Cooperative Learning: A Background for Teachers. Technology and Teacher Education Annual - 1991, pp. 364-369.

Calzadilla, María Eugenia. Aprendizaje colaborativo y tecnologías de la información y la comunicación. Venezuela. OEI-Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653)

Cenich, G. Santos, G. Aprendizaje Colaborativo Online: Indagación de las Estrategias de Funcionamiento. TE&ET | Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología.

Collazos, César Alberto (2006). Mendoza, Jair Cómo aprovechar el "aprendizaje colaborativo" en el aula Educación y Educadores, vol. 9, núm. 2, 2006, pp. 61-76 Universidad de La Sabana Cundinamarca, Colombia.

Dillembourgh, P(1999). What do you mean by Collaborative Learning?.In P.Dillenbourgh(Ed) Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches. Pp. 1-19. Oxford:Elsevier.

Deutsch, M. (1949). A Theory of Competition and Cooperation. Human Relations, (2), pp. 129-151. 31 OSORIO, L.A., et al. (1998). Ambientes interactivos para colaboración sincrónica dentro del contexto de Ludomática. Informática Educativa, 11 (1), pp. 31-48.

Domínguez, Jorge (comp.) (1997) Technopols: Freeing Politics and Markets in Latin America in the 1990s, The Pennsylvania State University Press, University Park.

García-Valcárcel, Ana,Basilotta, Verónica yLópez Salamanca, Camino (España) Las TIC en el aprendizaje colaborativo en el aula de Primaria y Secundaria. Comunicar, nº 42, v. XXI, 2014, Revista Científica de Educomunicación; ISSN: 1134-3478; páginas 65-74.

Glinz, Patricia (2005) Un acercamiento al trabajo colaborativo. La Revista Iberoamericana de Educación es una publicación editada por la OEI ISSN: 1681-5653. Número 35/2.

Glaser, B. Strauss, A. The discovery of grounded theory estrategies for qualitative research. III – El muestreo teórico. Ed. Aldine Publishing Company. 1969. New York (Traducción Floreal Forni)

Huberman y Milles (1994) Manejo de datos y métodos de análisis. Traducción de Rosa I. Valero Moll Original: Huberman, A.M. y Miles, M.B. 1994. Data management and analysismethods. En Denzin, N.K. y Lincon, Y.S., Handbook of Qualitative Research.Thousand Oaks, CA: Sage. Pp.428-444.

Johnson, D.W., et al. (1984). Circles of learning: Cooperation in the Classroom. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Johnson, D.W. y Johnson, R.T. (1986). Computer-assisted Cooperative Learning. Educational Technology. January 1986, pp. 12-18.

Jonson D., Jonhson R, Jonhson E. The nuts and bolts os cooperative learning. Interaction Book Company. Minnesota, 1994

López Yáñez, J. y Lavié, J.M. (2010). Liderazgo para sostener procesos de innovación. Profesorado, Revista de Curriculum y Formación del Profesorado, 14(1), pp. 71-98.

M. Pla (1999) El rigor en la investigación cualitativa. Departamento de Salud Comunitaria. Escuela Universitaria Cruz Roja. Universidad Autónoma de Barcelona. Vol. 24. N° 5.

Papert, S. (1997). The Connected Family. Boston: MIT Press

Pineau, P. Dussel, I. Caruso, M. (2001) La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad. Cap. 1 ¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo “esto es educación” y la escuela respondió: “yo me ocupo”. Editorial Paidós, Barcelona. 2001.

Roselli, Néstor (2007) El aprendizaje colaborativo: fundamentos teóricos y conclusiones prácticas derivadas de la investigación.

Rodríguez, F. Ossa, C. (2014) Valoración del trabajo colaborativo entre profesores de escuelas básicas de Tomé, Chile. Estudios Pedagógicos XL, N° 2: 303-319, 2014.

Salinas, J. (2008) innovación educativa y uso de tics. Sevilla. Universidad de Sevilla.

Sánchez Blanco, Concepción En contra del fracaso escolar: nuevos discursos, Nuevos retos para la educación infantil * Revista Iberoamericana de Educación. N.º 51 (2009), pp. 33-66

Santelices, María Verónica, Galleguillos, Pilar, González, Jorge y Taut, Sandy Un Estudio Sobre la Calidad Docente en Chile: El Rol del Contexto en Donde Enseña el Profesor y

Medidas de Valor Agregado, Pontificia Universidad Católica de Chile PSYKHE 2015, Vol. 24, 1, 1-14 doi:10.7764/psykhe.23.2.673

Sepúlveda Olivares, Carlos Alberto “Sistema de evaluación del desempeño profesional docente: una mirada desde la gestión de recursos humanos” Universidad de Chile facultad de economía y negocios escuela de economía y administración.

Serrano González-Tejero, José Manuel, Pons Parra, Rosa María y Ruiz LLamas María Gracia Revista española de pedagogía, enero 2007. 125 – 138, Universidad de Murcia, Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación, CEPPE (2009). Prácticas de liderazgo directivo y resultados de aprendizaje. Hacia conceptos capaces de guiar la Investigación empírica. ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 7(3), pp. 19-33

Slavin, R.E. (1985). An Introduction to Cooperative Learning Research. En R. Slavin et al (editores), Learning to Cooperate, Cooperating to Learn. New York: Plenum Press.

Smolka, A., De Goes, C. y Pino, A. (1997). La constitución del sujeto: una cuestión persistente. En Wertsch, J., Del Rio, P. y Álvarez, A. *La mente sociocultural*. Madrid: Infancia y Aprendizaje.

Taylor, S.J. Bogdan, R. (1992) Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados. Ed. Paidós, España, 1992-Pág-100 -132 La entrevista en profundidad.

Toro, Lorena y Berger, Christian (2012) Percepción de profesores jefes de quinto y sexto básico de su rol en el aprendizaje socioemocional de los estudiantes. Revista Electrónica Diálogos Educativos ISSN: 0718-1310 N° 23 Vol. 12 - año 2012

Vaillant, Denisse (2016) Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. Política Educativa, Docencia N°60.

Vygotsky, L. S. (1984) Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar, Infancia y Aprendizaje, 27-28: 3-4, pp. 105-116.

Zañartu, Luz María (2003) Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de Diálogo Interpersonal y en Red.

WEB

<http://www.latercera.com/noticia/las-condes-inaugura-salas-colaborativas-colegios-publicos/> Autor: Camila Mardones (2017) visitado el 05 de mayo de 2018.

<http://www.elmostrador.cl/noticias/opinion/2017/03/03/tareas-y-aulas-colaborativas/> Claudia Taiva, Directora Nacional de área Educación, CFT santo Tomás (2017), visitado el 04 de noviembre de 2018.

<https://chile.gob.cl/chile/blog/todos/resultados-de-la-evaluacion-ocde-de-competencias-en-adultos>, visitado el 10 de septiembre de 2019.

<https://www.agenciaeducacion.cl/estudios/estudios-internacionales/pisa/>, visitado el 05 de octubre de 2019.

<https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7620.pdf>, visitado el 02 de julio de 2019.

<https://es.slideshare.net/search/slideshow?searchfrom=header&q=aprendizaje+colaborativo>, visitado el 06 de agosto de 2019.

ANEXOS

ANEXO 1

TRABAJO DE CAMPO FOCUS GROUP

ALUMNOS QUINTO Y SEXTO BÁSICO LICEO SIMÓN BOLÍVAR

I. Definición de aprendizaje colaborativo

1) ¿Cómo cree usted que es el aprendizaje colaborativo?

Alumno 1: Es más divertido, pero al mismo tiempo, algunas veces cuando nos portamos mal los profes nos separan, pero es divertido porque aprendemos más y nos apoyamos de las ideas de los otros.

Alumno 2: El aprendizaje colaborativo es el trabajar en grupo y con los demás compañeros.

Alumno 3: El aprendizaje colaborativo por un aparte es bueno y por otra no porque, como dijo ella, se apoyan en las ideas del otro y también si no saben trabajar juntos no se va a poder aprender bien.

Alumno 4: El aprendizaje colaborativo es una ayuda para trabajar en grupos y con tecnología.

II. Antecedentes del Proyecto de aprendizaje colaborativo Simón Bolívar

2) ¿Qué saben del proyecto? (de no saber se les explica a grandes rasgos)

Alumno 1: Sé que es una forma nueva con otros colores y mesas.

Alumno 2: Es una forma más divertida de aprender.

Alumno 3: Es un proyecto que mejora la convivencia del curso.

Alumno 4: Que sirve para trabajar entre todos y ponerse de acuerdo.

Alumno 5: Es trabajar en equipo y en grupos.

3) ¿Cómo se organiza el espacio dentro de la sala de clases con este proyecto?

Alumno 1: Tienen televisores, mesas distintas, algunas veces traen tablets y estamos en filas. Nos sentamos a veces en grupos y la mesa del profesor está atrás.

Alumno 2: Ah... nosotros igual estamos en fila porque nos portamos mal y tenemos un televisor al frente, arriba de la pizarra igual que todas las salas.

Alumno 3: Las salas se supone que son para estar en grupos, pero nos sentamos en fila.

Alumno 4: La pizarra está adelante y el televisor también arriba, hay muebles por los lados y la mesa del profesor y los paneles de colores atrás.

4) ¿Cómo están ubicados dentro de la sala? ¿Qué hacen?

Alumno 1: Nos sentamos en fila, pero los otros cursos se sientan en grupo.

Alumno 2: Pero nos sentaron en filas porque conversamos mucho, pero cuando hacemos trabajos nos reunimos en grupos porque como hablamos mucho y hacemos desorden es mejor estar separados que en los grupos.

Alumno 3: Sí, porque hablamos un poquito y por eso nos separaron.

Alumnos ríen.

Alumno 4: Pero es en casi todas las clases porque es un caos en grupos... nos portamos mal.

Alumno 5: Nos unen cuando hacemos trabajos y también depende de cómo nos portemos, pero en los otros cursos como mi hermano chico están en grupo siempre.

Alumno 6: Sí, los sientan juntos y tienen alfombra.

5) ¿Realizaron alguna evaluación antes de comenzar con este proyecto?

Alumno 1: No.

Alumno 2: No, nos contaron que iban a poner una tele para que podamos aprender más y de forma divertida y para poner más atención y ser más del siglo XXI.

Alumno 3: a nosotros nos mandaron una comunicación, pero al final lo hicieron primero con los de tercero.

Alumno 4: Cuando llegaron las mesas nos dijeron.

Alumno 5: a nosotros nos avisaron que iban a haber mesas distintas, pero no como era. Nos dijeron el año pasado.

Alumno 6: Sí, como a mitad de año nos dijeron y cuando volvimos de vacaciones de invierno pintaron la sala, pusieron la tele y todo.

6) ¿Habían participado antes de un proyecto como este? ¿con este tipo de clases, por ejemplo?

Alumno 1: No, yo no.

Alumno 2: No, nunca.

Alumno 3: Yo tampoco.

Alumno 4: Creo que... como en kínder cuando había un computador, pero no es lo mismo porque ahora la tecnología está ahí en la sala.

Alumno 5: Yo, cuando estaba en cuarto nos traían computadores para hacer actividades, pero son de esos que tiene el tío Hans, son como las Tablet, pero con teclas.

Alumno 6: Yo no.

7) En relación a este proyecto ¿cómo ha cambiado tu percepción de las clases?

Alumno 1: Yo creo que sí, por ejemplo en historia siempre ocupamos la tele y todo eso, nos ponen power point, es más entretenido.

Alumno 2: En matemáticas, ahora la tía nos deja usar la Tablet, por ejemplo nos pone un ejercicio y nosotros ocupamos la Tablet para resolverlo y que salga en la tele.

Alumno 3: Sí, entonces es más divertido ocupar una Tablet que escribir en un cuaderno.

Alumno 4: Y es mucho más cómodo ver películas en la tele que en data.

Alumno 5: En el caso de la tele y las tablets es más rápido y todos entienden mejor y terminan al mismo tiempo.

III. Implementación del Proyecto de aprendizaje colaborativo Simón Bolívar

8) ¿Qué aspectos cambiaron dentro de la sala de clases con este proyecto?

Alumno 1: Cambió el color de la sala, las mesas y sillas, son de colores.

Alumno 2: Sí, son más bonitos.

Alumno 3: También hay murales de colores por asignatura.

Alumno 4: Cambió los muebles y la mesa del profesor que ahora está atrás aunque algunos profes la cambian y la ponen adelante.

9) ¿Qué materiales utilizan con este proyecto?

Alumno 1: Utilizamos las tablets y el televisor.

Alumno 2: Sí, pero las tablets no siempre las usamos y yo creo que deberíamos usarlas más.

Alumno 3: Sí, porque con la Tablet podemos utilizar programas entretenidos, pero no las traen casi nunca.

Alumno 4: solo las ocupamos en lenguaje y matemática, pero el televisor la usamos más.

Alumno 5: el televisor los usamos más. Lo usamos en religión por ejemplo cuando nos muestran lo que pasó con los judíos, en música cuando ponen las partituras.

Alumno 6: En historia y en inglés también.

10) ¿Cómo son las evaluaciones con este proyecto?

Alumno 1: Mmm... a veces hacen como pruebas en la Tablet, pero son como sin nota.

Alumno 2: Sí, pero esas evaluaciones son para evaluarte en qué nivel están comprendiendo con tecnología.

Alumno 3: Las pruebas sin nota que son de “ACA”. La tía nos hace de prueba de materia que no hemos pasado para ver cuánto sabemos

Alumno 4: La otras pruebas son iguales, las con nota.

Alumno 5: Sí, los trabajos también.

11) ¿El rol del estudiante se modificó con este proyecto?

Alumno 1: Yo creo que cambió un poco porque ahora tenemos la responsabilidad de cuidar las cosas.

Alumno 2: Sí, tenemos que cuidar las cosas tecnológicas de la sala.

Alumno 3: Un compañero, un día votó una Tablet y le dieron una segunda oportunidad y ahora está siendo más responsable.

Alumno 4: También, porque intentamos que no jueguen a la pelota dentro de la sala.

Alumno 5: Sí, porque ya pasó que le pegaron a la tele con la pelota, pero no estaba el profe.

Alumno 6: Pero, solo eso... lo demás es igual.

12) ¿El profesor tiene el mismo rol que antes?

Alumno 1: Mm... no, ahora explica de otra manera y nos muestra la tele como si fuera la pizarra, pero ya no se complica tanto para dar un ejemplo.

Alumno 2: Es que ahora puede apretar un botón y poner ejemplos, así los niños lo leen y lo entienden. También nos explica, pero nosotros lo leemos, porque es más fácil.

Alumno 3: El Profe cambió algunas cosas, porque ahora usa la tecnología y hace clases más entretenidas.

Alumno 4: Sí, y así escribimos menos.

Alumno 5: Pero, solo cambió la tecnología y que tiene la mesa atrás y no adelante como antes.

13) ¿Cómo son las clases con este nuevo proyecto? ¿De qué forma se realizan?

Alumno 1: Con la tecnología es más fácil, además escribimos menos porque vemos, leemos en la tele.

Alumno 2: Las clases son más entretenidas y con tecnología.

Alumno 3: Se realizan a veces con la tecnología y otras veces en el cuaderno, pero depende del profe.

Alumno 4: Sí, a veces son en grupo, pero como casi siempre nos portamos mal eso cuesta. Pero cuando son en grupo es entretenido.

14) ¿Observas alguna diferencia en las clases desde que se empezó a implementar el proyecto?

Alumno 1: Sí, cambiaron las mesas.

Alumno 2: Los materiales de estudio, el color de la sala, la tele y el escritorio del profesor.

Alumno 3: Y que se usa tecnología, pero eso no más. Las clases con las tecnologías son ahora más entretenidas.

Alumno 4: El comportamiento del curso no cambió.

Alumnos ríen

Alumno 5: Sí, las diferencias son más de cosas, de los materiales que de las clases.

15) En relación al trabajo en grupo ¿favorece el trabajo en la sala de clases?

Alumno 1: Yo creo que cincuenta y cincuenta. Es bueno porque, como lo dijeron varias personas antes, uno se apoya del otro, pero a veces uno no se puede organizar muy bien o se terminan peleando o alguien no trae materiales y cosas así.

Alumno 2: Además, a veces no se ponen de acuerdo y hacen que el otro trabaje y haga todo.

Alumno 3: O como cada curso que tiene un niño que se cree más que el otro, se lleva toda la responsabilidad y tiene que hacerlo todo, pero no se hace nada porque como esa persona se cree superior solo da órdenes.

Alumno 4: Es positivo porque podemos trabajar con los compañeros, pero lo malo es que no todos trabajan.

Alumno 5: Los grupos los eligen los profesores y lo hacen con gente que trabaja y gente que no, es miti miti para que sea parejo.

Alumno 6: Algunas veces, nos dejan elegir a nosotros los grupos, depende del profesor.

16) En relación al uso de tecnología ¿favorece el trabajo en la sala de clases?

Alumnos responden a coro positivamente.

Alumno 1: Sí, yo creo que favorece.

Alumno 2: Yo creo que cincuenta y cincuenta.

Alumno 3: Yo pongo un poco de no porque hay varios compañeros que no trabajan y solo juegan y descargan juegos en la Tablet.

Alumno 4: Sí, hay otros que se sacan fotos y el profe le quita la Tablet y hasta ahí queda el trabajo.

Alumno 5: Pero está mal que le quiten la Tablet porque el trabajo no se termina, pero él tiene la culpa (el compañero) por no hacer caso.

Alumno 6: Yo creo que está bien que le quiten la Tablet porque si no la sabe usar no es bueno que se las pasen.

IV. Evaluación del Proyecto de aprendizaje colaborativo Simón Bolívar

17) ¿Qué aspectos del proyecto me gustan?

Alumno 1: Lo que me gusta del proyecto es el televisor y usar Tablet.

Alumno 2: A mí me gusta que las mesas se puedan juntar en grupos y puedas hacerlo con tus amigos o quien tengas cerca.

Alumno 3: Me gusta que haya más material interactivo porque da la idea de aprender más rápido.

Alumno 4: Es más fácil entender con la Tablet que con el cuaderno.

Alumno 5: Yo creo que a todos nos gusta más la tecnología porque ayuda en las clases.

18) ¿Qué cambiaría? ¿Por qué?

Alumno 1: A mí no me gustan mucho las mesas porque son más chicas que las que habían antes.

Alumno 2: Sí, siempre se nos caen las cosas, pero son buenas para juntarlas.

Alumno 3: Yo también cambiaría un poco las mesas, pero no del todo porque es más fácil conectarlas, pero si casi nunca las conectamos para qué vamos a tener una mesa tan chiquitita.

Alumno 4: Es verdad, la mayoría de las veces que hacemos grupos es de tres y no de las seis mesas que se deben juntar, pero es porque nosotros conversamos mucho.

Alumno 5: El color de las salas es muy fome, cuando las vimos parecía manicomio.

Alumno 6: Podría ser un color un poquito más vivo.

19) ¿Qué haría distinto? ¿Por qué?

Alumno 1: No sé.

Alumno 2: No sé tampoco.

Alumno 3: El color de las salas es fome, incluso una compañera tiene problemas con el color blanco, se mareo mucho y eso debería hacerse distinto.

Alumno 4: Las clases con tecnología más seguido y no tan poquito por ejemplo con la Tablet.

Alumno 5: Que los profes den más oportunidades y utilicen más las tecnologías.

Alumno 6: Sí, porque a veces cuando explican no se entiende, pero cuando nos muestran imágenes queda más claro.

20) ¿Qué debiera dejarse de hacer?

Alumno 1: Mmm... yo creo que pruebas... No, pero dejarse de hacer en la sala.

(Todos los estudiantes rien)

Alumno 2: Utilizar mesas tan pequeñas porque las salas tampoco son tan grandes ni tienen tanto espacio, pero las mesas igual son muy pequeñas. Pero igual se entiende porque no hay tanto espacio.

Alumno 3: Quizás debería ser menos pizarra, menos cuaderno y más tecnología.

Alumno 4: No sé.

PROFESORES JEFES LICEO SIMÓN BOLÍVAR

I. Definición de aprendizaje colaborativo

- 1) ¿Cómo cree usted que es el aprendizaje colaborativo?

Profesor 1: Considero que, obviamente, el aprendizaje colaborativo tiene que ver con el trabajo que se hace a la par, en este caso, con los colegas del nivel y bueno, no necesariamente, con los del nivel también se puede hacer con otras asignaturas, con otras estrategias. En realidad, yo creo que se pueden hacer muchas cosas con el aprendizaje colaborativo, ahora que se lleve a cabo o no, es otra cosa por otros indicadores como el poco tiempo, pero la definición es esa un trabajo mancomunado con un objetivo en común.

Profesor 2: Ese trabajo colaborativo también se da, no solamente, entre profesores sino que también se lleva al aula teniendo en cuenta la relación entre profesor- alumno y entre los mismos niños. Muchas veces, nosotros trabajamos para que ellos mismos sean los constructores del aprendizaje.

Profesor 3: Lo que entiendo como trabajo colaborativo es que primero hay que pasar por el cooperativo que es donde se les da a los niños un objetivo y un tiempo determinado donde se les entregan instrucciones. En cambio, el trabajo colaborativo es donde tú les deja el objetivo y ellos deben resolverlo entre ellos, dando ideas, criticándose mutuamente para llegar al objetivo sin determinar un tiempo específico, la idea es que los niños trabajen con sus propias modalidades de trabajo y uno como profesor pasa a ser un guía para que ellos alcancen su objetivo.

Profesor 4: Entiendo que la mejor manera de aprender es en común, nadie aprende solo ya que aprender es un fenómeno social, por lo tanto, requiere de interacciones y que éstas sean lo más autónomas posible y el trabajo colaborativo aportaría a darle protagonismo a los niños y desarrollar su autonomía, guiándolos desde el principio porque no están acostumbrados ni ellos, ni nosotros. Incluso se puede aspirar a que ellos mismos construyan sus objetivos y potencien lo socio-emocional porque, a diferencia de la educación tradicional, se da mayor espacio a la comunicación.

Profesor 5: Los niños aprenden a conocerse y valorarse porque todas las actividades mancomunadas son un gran aporte al momento de realizar un trabajo o una tarea a fin.

Profesor 6: Me parece muy interesante que el grupo aprenda junto, pero por la experiencia que se vive acá lo veo en un principio difícil de aplicar.

II. Antecedentes del Proyecto de aprendizaje colaborativo Simón Bolívar

2) ¿Qué saben del proyecto? (de no saber se les explica a grandes rasgos)

Profesor 1: Sé que compraron mesas.

Profesor 2: El proyecto colaborativo en sí nos afectó a todos, tanto a profesores como alumnos porque cambiaron la infraestructura, pero no hubo una forma delimitada anteriormente. Nos hicieron planificar de forma tradicional y no prepararnos para llevar a cabo un trabajo colaborativo, ya que las guías y material que uno realiza es de forma individual y llegar en marzo con esta infraestructura es totalmente diferente porque no se había trabajado antes. Además, es complejo porque los niños vienen de otro sistema (preparación SIMCE) individual, por eso cuesta mucho llegar a trabajar colaborativamente.

Profesor 3: Este Proyecto fue chocante porque yo trabajaba con la enseñanza media y ahora trabajar con la básica y encontrarme con el trabajo colaborativo porque las estrategias y metodologías son bastante distintas. Creo que es una buena idea, pero que no se supo llevar a cabo porque no se hizo un trabajo previo, no se realizó capacitación ni nada.

Profesor 4: Primero se debió hacer una instancia, por eso el Proyecto no ha funcionado bien porque no se nos explicó y a los niños tampoco. Además, ellos no saben trabajar en equipo que es lo que se supone que se debiese hacer en el trabajo colaborativo y en este Proyecto. Finalmente, cada uno lo aplica como puede.

Profesor 5: El proyecto en sí, no mucho porque no se nos capacitó. Pero aun así es complejo porque los paradigmas de la educación actual son individualistas, sobre todo si hablamos de los sistemas de evaluación como SIMCE y PSU, entonces ¿dónde queda lo colaborativo si todo lo que hacemos es individual? Quizás, se realizan trabajos previos que pueden ser colaborativos, pero las evaluaciones son individuales, entonces el Proyecto se contradice porque no están las herramientas para llevarlo a cabo correctamente.

Profesor 6: Que se trabaja en grupos, que cada integrante tiene un rol, todos trabajan en pro de un objetivo, no hay líder.

3) ¿Cómo se organiza el espacio dentro de la sala de clases con este proyecto?

Profesor 1: Los estudiantes se sientan en grupos, utilizando el nuevo mobiliario que está pensado para juntarse. El pizarrón sigue estando al frente, televisor arriba del pizarrón.

Profesor 2: Las mesas cambiaron desde el color hasta la estructura, porque tienen forma de trapecio para poder reunir a los niños en grupos de seis personas y la mesa del profesor también cambió, sobre todo de posición.

Profesor 3: Ahora la mesa del profesor está atrás, pero la mayoría de nosotros ya la cambió y la llevó adelante porque es más cómodo estar cerca del pizarrón.

Profesor 4: En los costados están ubicados los casilleros y atrás los paneles de las asignaturas por color. Pero en el centro están los grupos de niños, en teoría, sentados de seis integrantes.

Profesor 5: El espacio es muy reducido para tantos niños y estas mismas mesas reunidas en grupos ocupan mucho espacio por eso se hace dificultoso el trabajo porque no quedan muchos espacios para moverse. Además, no todos los niños están acostumbrados a trabajar en grupos ni en equipos.

Profesor 6: El tema del espacio es complejo porque los niños no están acostumbrados a esta modalidad porque desde pre kínder que no utilizaban esta forma y ahora que están en sexto volver a instaurar el trabajo en grupos es complicado porque están en otra etapa.

4) ¿Cómo están ubicados dentro de la sala? ¿Qué hacen?

Profesor 1: La ubicación cambió. Ahora, están organizados por grupos, las mesas son en forma de trapecio y se reúnen de seis formando un hexágono. El inmobiliario los reúne, pero hay niños que quedan de espalda a la pizarra, otros de lado, es incómodo trabajar de esa manera, las salas son muy pequeñas.

Profesor 2: De esta manera es más incómodo para los niños y también para nosotros porque son cada vez más los muebles que van entrando a la sala y se va achicando más el

espacio, los muebles, las mesas y sillas nuevas, los casilleros es por eso que la forma que está definida para trabajar (grupal) no es efectivo.

Profesor 3: Los espacios tampoco alcanza porque uno como profe debe pasearse por la sala para monitorear el trabajo, pero tampoco se puede porque el espacio es muy chico y son niños de quinto y sexto básico que tienen sus mochilas en el suelo, abiertas y que no se preocupan todavía de sus cosas, por lo tanto es inevitable pasar a llevar sus cosas.

Profesor 4: Me gusta la idea de que se cambie la estructura clásica de que estén todos mirando hacia la pizarra porque hasta biológicamente es complejo que estén enfocados en un mismo punto durante una hora y media. Me gusta la idea del encuentro como posibilidad de comunicación y sean ellos los partícipes de su aprendizaje. El mayor problema es que no se hizo un trabajo previo, por tanto el desafío es mayor porque los estímulos están centrados entre ellos, a lo lejos se escuchaba la voz del profesor y ahí está la contradicción de que no estamos preparados para que toda la clase sea colaborativa.

Profesor 5: La profesora jefe en conjunto de profesor de asignatura organizamos los grupos considerando conducta, capacidades de aprendizaje y líderes con el propósito de equilibrar los equipos.

5) ¿Realizaron alguna evaluación antes de comenzar con este proyecto?

Profesor 1: No.

Profesor 2: ¿Anterior? No, yo por lo menos no.

Profesor 3: Tampoco está como definido cómo se realiza el trabajo colaborativo.

Profesor 4: Solo se realizó la implementación. Se nos dijo que las mesas habían llegado, no hubo una instancia donde nos dijeran cuál era el objetivo ni lo que se buscaba lograr.

Profesor 5: Tampoco se explicó cómo se debía realizar la transición para llegar al trabajo colaborativo. Cada uno tomó medidas diferentes pero de lo cada uno cree que es o cómo debe hacerse de la mejor manera, pero no hay algo definido.

Profesor 6: No se nos explicó ni entregó nada más allá de la información del mobiliario.

6) ¿Habían participado antes de un proyecto como este? ¿con este tipo de clases, por ejemplo?

Profesor 1: No.

Profesor 2: No.

Profesor 3: No.

Profesor 4: No.

Profesor 5: Yo tampoco.

Profesor 6: Trabajé de una forma parecida cuando estaba en párvulo, pero no es lo mismo porque siempre trabajan en grupo o por rincones estacionarios. La diferencia es que los niños entienden que se trabaja así, en cambio, con los niños de quinto y sexto es distinto porque ellos vienen de otra forma de trabajar.

7) En relación a este proyecto ¿cómo ha cambiado tu percepción de las clases?

Profesor 1: Es complejo, porque el aprendizaje colaborativo tiene una postura clara, pero acá no creo que se esté trabajando eso, sino lo que cada uno cree como colaborativo.

Profesor 2: No ha cambiado mucho, si bien las tecnologías ayudan bastante, este Proyecto no ha potenciado el clima de aula, por ejemplo.

Profesor 3: Además, las evaluaciones se siguen realizando de la misma forma, generalmente tenemos que separar a los niños y ubicarlos en filas, en realidad no ha cambiado mucho, en ese sentido.

Profesor 4: Es complejo saberlo, realmente.

Profesor 5: La verdad, no sabría responder correctamente a esta pregunta.

III. Implementación del Proyecto de aprendizaje colaborativo Simón Bolívar

8) ¿Qué aspectos cambiaron dentro de la sala de clases con este proyecto?

Profesor 1: En cierta forma todos tuvimos que acomodarnos y tratar de ver cómo se podía aplicar y llegar de mejor manera el trabajo colaborativo. Por otro lado, para los niños fue

fuerte porque el cambio fue radical considerando en la etapa en la que están los niños. Por eso, cada uno buscó la mejor opción de llevar a cabo este Proyecto, por ejemplo, con mi curso lo primero fue trabajar de forma individual, luego en parejas, después en tríos y finalmente en grupos de cuatro o cinco niños, pero fue un proceso de todo el año.

Profesor 2: El proceso más largo fue que los niños entendieran que había que apoyarse y hacerlo en conjunto, no por separado y después unir todo. En mi caso, fue simplemente de choque. Solamente los senté en grupo, pero en algún momento tuve que retroceder y sentarlos en pareja porque nadie tenía claro qué es lo que se debía hacer ni cómo.

Profesor 3: Considero que faltó acordar una misma estrategia para todos los cursos y estrategias por asignatura, por lo mismo es complicado llevar a cabo un proyecto colaborativo de esta forma. Falta el conectarse con los demás docentes y seguir una misma línea. Faltó definir qué es lo que debíamos hacer, un trabajo interdisciplinario.

Profesor 4: Cambió la Infraestructura, pero hubo una confusión donde cada uno como profe hace lo mejor posible pero sin tener la claridad suficiente de si lo que se está haciendo está bien o mal. Cada uno de nosotros aplicaba estrategias con sus cursos, pero muchas veces se realizaban solo en la asignatura y en la jefatura, pero no en relación ni conexión con los demás docentes.

Profesor 5: No hubo una constancia para que el alumno se diera cuenta cómo es realmente colaborativo y esto se debe, en parte, a que no se dieron las instancias para compartir o intercambiar experiencias o estrategias exitosas para realizar un mejor trabajo. En mi curso también terminé separando los grupos y sentándolos de tres porque no tenía sentido juntarlos solo juntarlos, sin ningún objetivo.

Profesor 6: En un principio solo se presentaron mayores problemas conductuales. Al disponer los bancos en círculo solo favorecía que conversaran y no trabajaban. Al paso del tiempo ha ido mejorando la conducta.

9) ¿Qué materiales utilizan con este proyecto?

Profesor 1: Los televisores son una herramienta bastante buena y amigable para los estudiantes.

Profesor 2: El uso de la Tablet con programas interactivos que están a disposición de las clases, pero no están dentro de las salas, sino que se deben pedir con anticipación al encargado de computación.

Profesor 3: También hay plataformas en lenguaje, en matemáticas que están hechas tanto para el trabajo en equipo como el trabajo individual.

Profesor 4: “ACA” es un programa que se aplica en lenguaje y matemáticas con actividades preestablecidas y que se utiliza con los niños.

10) ¿Cómo son las evaluaciones con este proyecto?

Profesor 1: Las evaluaciones, en la mayoría de los casos, sigue siendo individual y se contradice con la idea del Proyecto porque si bien se realizan actividades previas de forma colaborativa la evaluación sigue siendo individual.

Profesor 2: Conuerdo con que las evaluaciones siguen siendo de forma individual, salvo algunas ocasiones, pero en general se continúa con el modelo evaluativo anterior.

Profesor 3: Nosotros jugamos con el juego de roles, dependiendo de las actividades les dábamos un rol y que siempre fuera cambiando para que ellos entendieran que si no trabajé en la clase anterior perjudicaban a su grupo, así estaban obligados a trabajar en conjunto, pero esto en el caso de las evaluaciones grupales.

Profesor 4: En el caso de la evaluación faltó darle hincapié a lo meta cognitivo, el ejercicio que se da después, para que los niños se hicieran conscientes de que se está haciendo un aprendizaje distinto y darse cuenta de que pueden aprender juntos. Por ejemplo, si al final de la clase se les pregunta ¿cómo trabajaron?, ¿fue más fácil juntos?, ¿qué les costó? ¿quién trabajó más y quién trabajó menos? No de manera punitiva, pero tampoco tenemos herramientas para eso.

Profesor 5: Tampoco tenemos tiempo para eso, no nos alcanza el tiempo porque entre normalizar, en ubicarlos en los grupos y explicarles cómo se debe trabajar en grupo no alcanzamos a llegar a esa etapa.

11) ¿El rol del estudiante se modificó con este proyecto?

Profesor 1: Sí, pero fue un cambio muy leve porque se mantiene la relación asimétrica entre el profesor y el alumno.

Profesor 2: Creo que sí, se mantiene una relación asimétrica y una actitud pasiva de los alumnos, ellos no han adquirido mayor protagonismo. En general, existe una tendencia entre los profesores en que queremos que los estudiantes tengan más protagonismo, pero no se debe al trabajo colaborativo, sino que nos nace darle más importancia.

Profesor 3: Claro, esto no está instalado en los niños. Creo que es por lo mismo, porque nosotros tampoco teníamos una ruta a seguir para poder llevar a cabo esto, por eso no lo tienen definido, pero sí noto que ellos aprendieron la importancia de que se realizaron trabajos en grupos, pero “ojo” que no está instalado.

Profesor 4: En mí caso sí se trabaja en grupos, pero eso tiene que ver con mi asignatura ni siquiera es por el Proyecto sino que por la asignatura. Claramente, esto no significa que su rol se haya modificado, por lo menos no en mi caso.

Profesor 5: Creo que si se trabajara más en conjunto y se dieran instancias como esta, podríamos llegar a ser realmente un trabajo colaborativo, se notaría que somos un equipo y se obtendrían verdaderos resultados. En realidad, hace falta más instancias como esta, pero más constantes para retroalimentarnos.

12) ¿El profesor tiene el mismo rol que antes?

Profesor 1: Creo que se modificó, de partida, trabajamos en duplicidad y somos dos dentro de la sala y nos dividimos las actividades dándole un enfoque colaborativo, pero nos ha costado ha sido un proceso largo, pero se está logrando.

Profesor 2: Dentro de las duplicidades los niños también nos ven como modelos, nos ven trabajando juntos de forma cohesionada y nos ven trabajando en equipo. Además, les sirve para ponerlo en práctica.

Profesor 3: Creo que está cambiando, pero levemente porque seguimos siendo autoridad dentro de la sala de clases, pero buscamos darle más protagonismo a los niños, pero es difícil.

Profesor 4: De cierta forma sí, pero con el tiempo creo que irá cambiando, pero necesitamos herramientas para hacerlo.

13) ¿Cómo son las clases con este nuevo proyecto? ¿De qué forma se realizan?

Profesor 1: En teoría, las clases debiesen ser “colaborativas”, pero, honestamente, son similares a las de antes. Sí, se trabaja más en grupos, pero también depende mucho de los profesores y de las asignaturas.

Profesor 2: Hay algunos cambios, como el tema de los grupos, pero en estos niveles no funciona mucho porque tienen mal comportamiento y se tiende a separar los grupos.

Profesor 3: Las clases ahora pueden ser más interactivas, considerando que se tiene mayor acceso a la tecnología, con el uso de Tablet, programas, videos, etc.

Profesor 4: Las clases son más participativas por lo que me cuentan algunos profesores como en lenguaje y ciencias, pero hay que tener muy planificada la actividad para esta resulte de forma exitosa.

14) ¿Observas alguna diferencia en las clases desde que se empezó a implementar el proyecto?

Profesor 1: No, no observo mayores diferencias. Todo depende de la asignatura, pero en general es un caos porque los niños se sientan con sus amigos, los grupos cambian. Esto ocurre por lo menos en mi curso.

Profesor 2: En mi curso ocurre lo mismo porque no se podía trabajar en grupos, ya que la etapa en la que están los niños también es un factor importante. Además, enfrentarlos a un cambio de este tipo es difícil y ha sido un proceso lento.

Profesor 3: Creo que en algunas ocasiones si se llegó a lo esperado, se logró hacer las cosas bien, pero en general son muy bulliciosos y creo que a ellos nos les favorece estar en grupos. Ahora, creo que con los cursos que vienen el 2018 sí se podría trabajar mejor colaborativamente, ya que ellos sí se sientan grupos y están acostumbrados.

Profesor 4: Conuerdo en el tema del comportamiento, no sé cómo se portaban el año pasado, pero lo que vi en este año. No se observa diferencia en el rendimiento porque las

comparé con las del año anterior y no hay mayores cambios, pero sí les afectó en el comportamiento.

Profesor 5: Creo que si de verdad se hubiese implementado un trabajo colaborativo sólido, algo que se debería cambiar es el tema de la disciplina y la conducta no solo en el trabajo colaborativo porque si este hubiese funcionado habrían disminuido los conflictos y se notaría hasta en los recreos. Si realmente hubiese un trabajo colaborativo, cambiaría el clima de aula.

15) En relación al trabajo en grupo ¿favorece el trabajo en la sala de clases?

Profesor 1: Creo que en términos generales si lo hace, pero en estos cursos el “bullicio” es un tema constante.

Profesor 2: Creo que sí, porque potencia que los estudiantes estén más conectados entre sí y puedan apoyarse.

Profesor 3: En mi caso, favorece porque trabajo con tutorías y los grupos fortalecen a los alumnos que tengan más dificultades, es un apoyo mutuo.

Profesor 4: Creo que podría ser una gran fortaleza del Proyecto siempre y cuando estuviera establecido la finalidad u objetivo de los grupos y nos solo estar reunidos por estarlo.

Profesor 5: En un principio solo trabajaba la mitad del grupo y los otros solo conversaban. Con el paso del tiempo los niños han entendido el sentido y se favorece el trabajo grupal.

16) En relación al uso de tecnología ¿favorece el trabajo en la sala de clases?

Profesor 1: En mi caso sí.

Profesor 2: Me parece que sí.

Profesor 3: Sí, creo que también favorece a los distintos ritmos y estilos de aprendizaje porque hay niños que son más visuales, auditivos y con las tecnologías se nos presenta otra alternativa de mostrar de otra forma el mismo contenido.

Profesor 4: Sí, funciona sobre todo por el tiempo en el que estamos. Considero que es bueno adaptarse a las tecnologías, no me veo haciendo clases con tiza y pizarrón.

Profesor 5: Debemos considerar que ellos son nativos digitales, la tecnología es parte de ellos y ayuda bastante en el aula. La tecnología en la sala de clases sí favorece en la sala de clases porque es más atractivo, pero debemos mezclarla con la forma tradicional.

IV. Evaluación del Proyecto de aprendizaje colaborativo Simón Bolívar

17) ¿Qué aspectos del proyecto me gustan?

Profesor 1: No sabría qué decir, porque no sé cuál es el Proyecto in situ.

Profesor 2: En mi caso, la tecnología.

Profesor 3: Me gusta que los niños compartan sus experiencias, se trabaja también con tutorías y los niños se apoyan entre sí para lograr su aprendizaje. En muchas ocasiones, le entienden más a sus compañeros que a nosotros y ese proceso es enriquecedor y me gusta mucho, pero no está completamente definido lo que es el Proyecto en sí.

Profesor 4: Lo que me gusta del trabajo colaborativo son las ideas que se defienden, es como el último salvavidas que se le puede tirar a la escuela, es la última esperanza porque es mucho más contextualizado y transformador, dentro de los parámetros que puede ser transformador.

Profesor 5: Me gusta que todos tengan el mismo protagonismo, que se apoyen y que este Proyecto permita que los niños aprendan juntos.

18) ¿Qué cambiaría? ¿Por qué?

Profesor 1: Me gustaría ver en práctica el Proyecto Colaborativo, me gustaría verlo en práctica antes de tirarlo a la basura.

Profesor 2: Me gustaría un guía de cómo se debe trabajar colaborativamente, que nos enseñaran a aplicar este Proyecto colaborativo.

Profesor 3: Sí, que también nos explicaran cómo evaluar colaborativamente porque no sacamos nada con trabajar de forma colaborativa y evaluar de individualmente.

Profesor 4: Que existan instancias para coordinar y compartir las experiencias exitosas o no en pos de la mejora del Proyecto.

Profesor 5: Prepararía mejor a profesores y estudiantes antes de empezar con este Proyecto.

19) ¿Qué haría distinto? ¿Por qué?

Profesor 1: De partida sería hacerlo, creo que el aprendizaje colaborativo puede llegar a ser un elemento transformador, pero no sabemos cómo hacerlo.

Profesor 2: Creo que se debe explicar cuáles son los objetivos de este Proyecto y cómo llegaremos a ese objetivo, o sea trabajar colaborativamente.

Profesor 3: Estoy de acuerdo, creo que primero deberíamos saber cómo se hace el trabajo colaborativo, qué es lo que se busca.

Profesor 4: Concuero con que debería realmente implementarse y más que nada darse a conocer el “Proyecto” para tener un lineamiento de lo que se busca.

Profesor 5: Imponer un Proyecto sin tener claro qué se espera ni cuál es el objetivo.

20) ¿Qué debiera dejarse de hacer?

Profesor 1: Es que no sé qué se puede dejar de hacer porque realmente no sé si lo que estamos haciendo está bien o está mal, no sabemos si es lo que se espera, es complejo.

Profesor 2: Es difícil, porque no sabemos mucho del Proyecto.

Profesor 3: Creo que dejar de inventar sobre la marcha, porque no sabemos si está bien lo que hacemos.

Profesor 4: Dejar de improvisar, porque hasta el momento es lo que estamos haciendo.

Profesor 5: Es verdad, porque cada uno hace lo que cree que es correcto, pero no estamos seguros que sea así.

PROFESORES ASIGNATURA LICEO SIMÓN BOLÍVAR

Docentes: Lenguaje

Artes Visuales

Religión

Tecnología

Matemáticas

I. Definición de aprendizaje colaborativo

1) ¿Cómo cree usted que es el aprendizaje colaborativo?

Profesor 1: Creo que es el aprendizaje centrado en los estudiantes y no en el profesor (a), donde los estudiantes reunidos en grupos de trabajo construyen su aprendizaje. Esto, gracias a la interacción de los estudiantes (intercambian ideas, se ayudan mutuamente, discuten y llegan a consenso) y el rol de “facilitador” del docente.

Profesor 2: Yo creo que el aprendizaje colaborativo es aquel que se da entre pares con el fin de lograr un objetivo común. Cada integrante aporta en pos de un resultado, no es solo “repartir” las tareas, sino que conlleva un involucramiento tanto con la tarea, con el grupo y con el propio aprendizaje.

Profesor 3: Me parece que es una de las mejores formas de aprender de los estudiantes, entendiendo además que en la vida siempre está en contacto con otros, sin embargo la implementación de esta metodología está aún en sus inicios.

Profesor 4: El aprendizaje colaborativo es el uso instruccional de pequeños grupos de tal forma que los estudiantes trabajen juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás.

Profesor 5: Entiendo el aprendizaje colaborativo como aquella metodología didáctica que está centrada en el estudiante y donde el aprendizaje se centra en la conformación del trabajo en equipo, por lo que el estudiante es protagonista de su aprendizaje.

II. Antecedentes del Proyecto de aprendizaje colaborativo Simón Bolívar

2) ¿Qué saben del proyecto? (de no saber se les explica a grandes rasgos)

Profesor 1: Es un proyecto que tiene como propósito que los estudiantes aprendan con el otro.

Profesor 2: Los métodos de aprendizaje colaborativo comparten la idea de que los estudiantes trabajan juntos para aprender y son responsables del aprendizaje de sus compañeros tanto como del suyo propio. Todo esto trae consigo una renovación en los roles asociados a profesores y alumnos, tema de este trabajo. Las herramientas colaborativas deben enfatizar aspectos como el razonamiento y el autoaprendizaje y el aprendizaje colaborativo.

Profesor 3: Sé que es un Proyecto de la Corporación de Las Condes de refaccionar las salas de clases de manera progresiva.

Profesor 4: En la enseñanza básica se están dando, al parecer, los primeros pasos a los que es aprendizaje colaborativo, no sé si a nivel de metodología didáctica, pero sí a nivel de disposición espacial, ya que se han dispuesto los puestos de los estudiantes en forma de grupo con un mobiliario especialmente diseñado.

Profesor 5: En el segundo semestre del 2016 se partió con la implementación de las salas de clases, tomando como piloto los cursos de básicos. La idea inicial desde la Corporación de Educación era cambiar el paradigma de aprendizaje, pasando de una clase frontal donde el profesor era el poseedor del conocimiento y los estudiantes meros receptores a una clase que invitaba a la interacción entre pares, donde el profesor ya no era el “Dios”, sino que un facilitador y mediador del aprendizaje de sus estudiantes. Además, se incluyeron otros elementos al equipamiento como un mapamundi y un mapa de Chile en cada sala, mobiliario para acomodar los útiles y pertenencias de los estudiantes y medios tecnológicos como televisores en cada una de las salas. Cabe destacar que esta información fue entregada por la misma jefa del área de educación de la Corporación de Las Condes en una reunión informal, al parecer, y es uno de los puntos en contra, creo yo, del proyecto, es la poca o nula información del proyecto en sí al resto de la comunidad educativa, solo se mencionó y se implementó el nuevo mobiliario y se nos indicó “hacer clases colaborativas”

pero no hubo una socialización mayor al respecto, ni tampoco se dieron a conocer los objetivos ni la forma de trabajar.

3) ¿Cómo se organiza el espacio dentro de la sala de clases con este proyecto?

Profesor 1: Se dispusieron mesas en forma de trapecio, que forman grupos de 6 integrantes y un escritorio para el profesor, el que se encontraría ubicado en la parte de atrás de la sala. Como mencioné, la sala cuenta con mobiliario para cada niño, donde las mesas tienen forma de trapecio, las que permiten armar grupos de 6 estudiantes, formando un hexágono.

Profesor 2: El mobiliario en estas salas de clases fue diseñado para que calzaran perfectamente y de esta forma.

Profesor 3: Los alumnos se sientan en grupos de 6 alumnos con mesas octagonales.

Profesor 4: Alumnos sentados en grupos (en mi caso de cuatro integrantes), pizarra y televisor al frente, mesa de profesor jefe al fondo de la sala, estantes de colores a un lado de las sala.

Profesor 5: Los estudiantes ubican sus mesas de tal manera que permiten agruparse de cuatro o más personas.

4) ¿Cómo están ubicados dentro de la sala? ¿Qué hacen?

Profesor 1: Sentados en grupos de seis, de tal forma que todos miran a la pizarra y los implementos tecnológicos.

Profesor 2: Se ubican de cuatro estudiantes, conversan, discuten, comparten material, se proponen metas y se motivan.

Profesor 3: Se supone que los grupos debiesen ser de seis personas, pero personalmente los ubico de cuatro niños. Además cada alumno tiene una mesa pequeña en forma de trapecio con parilla.

Profesor 4: El pizarrón sigue estando al frente, hay un televisor de grandes dimensiones sobre el pizarrón. También se cuenta con un escritorio del profesor, el que se ubica al fondo de la sala.

Profesor 5: Están ubicados en grupo formando un hexágono y todos los estudiantes pueden verse cómodamente.

5) ¿Realizaron alguna evaluación antes de comenzar con este proyecto?

Profesor 1: No que yo sepa.

Profesor 2: No sé.

Profesor 3: No sé.

Profesor 4: No existe evaluación previa, al menos yo la desconozco. En la conversación informal con la jefa de educación, ella manifiesta que la idea parte a raíz de conversaciones con personas influyentes en el área de educación y simulando a lo que pasa en países desarrollados que van a la vanguardia en esta área.

6) ¿Habían participado antes de un proyecto como este? ¿con este tipo de clases, por ejemplo?

Profesor 1: No habíamos participado en un proyecto así, pero algunas de las clases se intencionaban para trabajar en grupos.

Profesor 2: No.

Profesor 3: Cómo se nos había planteado la idea unos meses antes de la implementación, en mi caso particular los senté en grupos de cuatro a seis integrantes para ir acostumbrando a los estudiantes a esta nueva distribución y para que no generara un impacto muy profundo en la conducta y el clima de aula. Además implementé un sistema muy simple de refuerzo positivo para potenciar la participación de los grupos y regular la conducta.

Profesor 4: No.

Profesor 5: Nunca.

7) En relación a este proyecto ¿cómo ha cambiado tu percepción de las clases?

Profesor 1: Más ordenada, los alumnos se autorregulan entre ellos.

Profesor 2: En mi caso personal creo que ha sido un cambio positivo. Si bien esta distribución de sala “llama a la conversación”, si las actividades son bien ideadas y elaboradas, estas conversaciones que se genera en los grupos perfectamente pueden ir en pos del aprendizaje. Hay un diálogo mucho más enriquecedor entre los estudiantes, donde se explican la actividad entre ellos, se colaboran, se corrigen, se prestan materiales, etc.

Profesor 3: Los estudiantes se entretienen más en el trabajo con sus compañeros por lo tanto están más motivados y aprenden más.

Profesor 4: No ha cambiado en nada, ya que antes del cambio de las mesas y en la forma de cómo están sentados los (as) estudiantes yo también realizaba trabajos en parejas, tríos, grupos.

III. Implementación del Proyecto de aprendizaje colaborativo Simón Bolívar

8) ¿Qué aspectos cambiaron dentro de la sala de clases con este proyecto?

Profesor 1: Cambio de mobiliario, para facilitar el trabajo en equipo.

Profesor 2: La implementación de mobiliario diferente y de material didáctico para potenciar los aprendizajes de los estudiantes.

Profesor 3: Visualmente, las salas están “más blancas”, también se dejó de ocupar data dando paso a la televisión. Además, la disposición de los estudiantes (sentados en grupos ya no en parejas).

Profesor 4: Cambió el mobiliario, aumentaron los aparatos tecnológicos.

Profesor 5: El cambio más visible es el físico, referido a la distribución de los estudiantes dentro de la sala. Pero como expliqué antes, también hay un cambio de paradigma, se les hace ver a los estudiantes lo beneficioso del trabajo en equipos, tanto desde la perspectiva del aprendizaje como el de la socialización y la resolución de conflictos

9) ¿Qué materiales utilizan con este proyecto?

Profesor 1: Tecnologías como televisores, data, entre otros.

Profesor 2: Televisores, proyectores, tablet, power point, videos.

Profesor 3: Aparte del mobiliario, utilizamos tablets, que se utilizan con otras aplicaciones y juegos de acuerdo a los contenidos y a las habilidades que se quieren desarrollar. Se cuenta además por sala, de material concreto como cubos multiencaje y sets de figuras geométricas. Otro recurso importante es el televisor que está conectado a internet, lo que nos permite hacer proyección de películas, videos, power point, etc en pos del aprendizaje de los estudiantes.

Profesor 4: Las salas están equipadas con mobiliario adecuado para el trabajo grupal, existe equipamientos tecnológicos como televisión, parlantes y data en las salas. Existe material didáctico como mapas e imágenes.

Profesor 5: No hay materiales definidos por el Proyecto.

10) ¿Cómo son las evaluaciones con este proyecto?

Profesor 1: No hay un lineamiento en cuanto a las evaluaciones. En mi caso personal ocupo diversas formas de evaluar. Si es prueba escrita, los alumnos se disponen en filas, de forma individual, para contestarla. En el caso de los trabajos prácticos, se aprovecha la misma distribución de los grupos para llevarlos a cabo. En algunas situaciones, cuando se requiere, también hay organización de grupos más pequeños, dependiendo de la naturaleza del trabajo práctico. Las evaluaciones de proceso como el cálculo mental, también se realizan en los mismos grupos.

Profesor 2: Evaluar el nivel actual de conocimientos y habilidades de los estudiantes. También, monitorear el progreso en el logro de los objetivos y proveer datos para juzgar el nivel final del aprendizaje de los estudiantes.

Profesor 3: No han cambiado nada (controles, pruebas sumativas, trabajos, etc.)

Profesor 4: Las evaluaciones son diversas mediante pruebas individuales o colaborativas y mediante proyectos que los estudiantes llevan a cabo.

11) ¿El rol del estudiante se modificó con este proyecto?

Profesor 1: Los alumnos se hacen cargo de los aprendizajes y son autorregulados, además poseen una pasión para resolver problemas y entender ideas y conceptos. Los estudiantes

entienden que el aprendizaje es social. Están “abiertos” a escuchar las ideas de los demás, articularlas efectivamente, tienen empatía por los demás y tienen una mente abierta para conciliar con ideas contradictorias u opuestas.

Profesor 2: No, sigue siendo el mismo.

Profesor 3: Hubo cambios importantes, sobretodo en la socialización entre los estudiantes. Las conversaciones que se generan, si bien al principio eran más bien banales, basadas en sus juegos y experiencias en su casa o en el colegio, pasaron a conversaciones con mayor profundidad, donde los más aventajados podían explicar situaciones a los que no comprendían, donde se compartían, por ejemplo, estrategias de cálculo o la forma cómo resolver un problema. Se instaura el concepto de “bulla pedagógica”, que es esta conversación con el fin de resolver una tarea, de aprender algo. Quizás el cambio y el impacto en alumnos pequeños no es tan perceptibles porque, hasta primero básico, los estudiantes se sentaban en grupos de trabajo, por lo que sólo estuvieron algo más de un año sentados de la forma “tradicional”. Los estudiantes son más partícipe de su aprendizaje.

12) ¿El profesor tiene el mismo rol que antes?

Profesor 1: Claramente hay un cambio en el rol del profesor, uno pasa a ser facilitador más que el sabio. Es un organizador de situaciones de aprendizaje

Profesor 2: En este esquema las actividades del profesor son las más parecidas a los modelos de educación tradicionales. Corresponde a realizar actividades de enseñanza tanto de las unidades temáticas como de las habilidades sociales y de trabajo en grupo. El conjunto de actividades que debe realizar son: explicar la tarea, la estructura cooperativa y las habilidades sociales requeridas, monitorear e intervenir y evaluar y procesar.

Profesor 3: El docente debe adaptar su metodologías para que se pueda aprovechar el trabajo colaborativo de los estudiantes.

Profesor 4: Sí, tiene el mismo rol.

Profesor 5: El profesor monitorea y entrega herramientas para que los estudiantes desarrollen bien sus trabajos, a diferencia de antes en que el profesor exponía el contenido.

13) ¿Cómo son las clases con este nuevo proyecto? ¿De qué forma se realizan?

Profesor 1: Las clases siguen siendo igual que antes.

Profesor 2: No sé cómo será en las otras clases pero en Artes Visuales muchas veces hago cambios en la distribución de la sala para lograr una mejor conducta en clases, ya que suelen desordenarse con la distribución de la sala en grupo.

Profesor 3: Son más activas, dinámicas en la cual se requiera la participación e interacción con el otro.

Profesor 4: Se mantiene la estructura de inicio, desarrollo y cierre. En mi caso particular, adhiero y trabajo desde la perspectiva del aprendizaje por descubrimiento, por lo que genero situaciones a través de un power point, un video, algún material u objeto, según el contenido que quiero trabajar y se hacen actividades cortas, tanto individuales como en grupo, que permita a los estudiantes descubrir el contenido a trabajar. Además, trabajo la resolución de problemas de forma transversal, por lo que una de las actividades que más realizo son trabajos en equipos, donde se proyectan situaciones y los estudiantes deben socializar, desarrollar y responder dichos problemas. Luego hay revisión en conjunto con todo el curso, donde cada grupo muestra sus resultados y la o las estrategias usadas para resolver dicha situación. En algunos casos deben usar material concreto, el que también se trabaja en grupos. Es importante mencionar que no hubo una capacitación al respecto, ni tampoco lo que se esperaba de una clase colaborativa. Sólo se incluyó un indicador en la pauta de evaluación de clases a los profesores, referido a este tema, el que tiene asociado un 4% del total de indicadores observados en las clases por parte de la Corporación.

14) ¿Observas alguna diferencia en las clases desde que se empezó a implementar el proyecto?

Profesor 1: En términos de motivación, al menos, creo que los estudiantes elevan sus niveles de motivación al sentarse de una forma diferente en la sala, no sé si hay una incidencia en términos de resultados.

Profesor 2: No, ninguna diferencia.

Profesor 3: Los niños se sienten más motivados y el aprendizaje es una responsabilidad más de ellos que del profesor.

Profesor 4: Sí. En la medida en que uno como profesor se va apropiando a esta nueva organización y estructura de clases, es más fácil hacer clases colaborativas. Desde la perspectiva de los estudiantes también. Cuando ya conocen la nueva forma de organización y de trabajo, es mucho más fácil el mismo. Los niños de este nivel entienden en su mayoría que, el sentarse en grupos, no es solo para conversar.

15) En relación al trabajo en grupo ¿favorece el trabajo en la sala de clases?

Profesor 1: Sí.

Profesor 2: Creo que el trabajo en grupo logra trabajar ciertas habilidades de mejor forma, por lo que para ciertos contenidos o asignaturas favorece esta metodología de trabajo.

Profesor 3: Sí, ya que los(as) estudiantes realizan un trabajo más autónomo y menos dependiente del profesor. Se ayudan mutuamente, se motivan a trabajar y a realizar lo pedido por el profesor.

Profesor 4: Lo favorece porque los niños se motivan más y aprenden más con sus compañeros.

Profesor 5: Si se mira desde la perspectiva del aprendizaje, totalmente. Si se mira desde la perspectiva de “la disciplina”, entendiéndose esta como una clase quieta y callada, donde los alumnos escuchan y solo responden cuando el profesor lo indica, no. Se requiere un cambio en la concepción de clase, tanto de parte del profesor, como de los estudiantes, los apoderados y del sistema que evalúa a los profesores.

16) En relación al uso de tecnología ¿favorece el trabajo en la sala de clases?

Profesor 1: Sí, ya que las clases pueden complementarse con power point y videos relacionados con el contenido que se está viendo.

Profesor 2: Sí, esta todos instalado en la sala, lo cual hace más efectiva la forma de trabajar.

Profesor 3: Lo favorece absolutamente, la tecnología genera mayor atención y a su vez provee al profesor de más posibilidades para desarrollar una clase más motivante.

Profesor 4: Cuando el profesor es quien usa la tecnología para motivar y hacer de las clases más cercana a los estudiantes si favorece. No así cuando la tecnología la deben usar los estudiantes, ya que suele distraer que apoyar en muchos casos.

Profesor 5: Totalmente. El hecho de contar con conexión inalámbrica a internet abre una puerta enorme a información. Además el poder contar con tablets permite hacer del aprendizaje algo más entretenido, aprovechando además, que nuestros estudiantes son nativos digitales y que aprenden muy rápido a usar la tecnología y atreverse a experimental con ella.

IV. Evaluación del Proyecto de aprendizaje colaborativo Simón Bolívar

17) ¿Qué aspectos del proyecto me gustan?

Profesor 1: El trabajo en equipo, la autorregulación de los alumnos y la responsabilidad de los alumnos.

Profesor 2: Si bien no hubo un proyecto escrito donde se indique los objetivos y lo que se espera de éste, lo que más me gusta es el cambio que creo, personalmente, era necesario. Hace mucho tiempo que sentía que ya no llegaba a mis estudiantes, que era cada vez más difícil motivarlos para conseguir aprendizaje, pero con el apoyo de la nueva estructura de sala y los elementos tecnológicos que tengo a disposición, me ha permitido desarrollar clases más interactivas y más motivantes para mis estudiantes. Además, de esta forma, cumplo con uno de mis objetivos personales que tiene que ver con que a los niños les gusten las matemáticas y por medio de ellas desarrollar un pensamiento más científico a partir del desarrollo de habilidades como la observación, la generación de hipótesis frente a los temas a trabajar, entre otras.

Profesor 3: Solo el Smart tv.

Profesor 4: Que los estudiantes trabajen con sus iguales, que se corrijan y se potencien. También, es favorable que los estudiantes se responsabilicen de su aprendizaje.

18) ¿Qué cambiaría? ¿Por qué?

Profesor 1: Como mencioné, creo que es muy necesario el que haya un proyecto en sí, de conocimiento de toda la comunidad, de manera que pueda responder las dudas que se nos han generados a todos los docentes y que contenga los lineamientos de lo que se espera lograr, el cómo, el cuándo, entre otros. El conocer el proyecto antes de implementarlo permite tener mayor seguridad de lo que hay que hacer y lo que se espera, como también mayor facilidad de apropiarse del mismo.

Profesor 2: Nada.

Profesor 3: Cambiaría las mesas de los estudiantes ya que las mesas en forma de trapecio son muy incómodas e inestables. Además, cuando se juntan las seis mesas trapecio para formar los grupos, los niños quedan muy lejos entre sí y queda un espacio al medio muy incómodo.

19) ¿Qué haría distinto? ¿Por qué?

Profesor 1: Por ahora, nada.

Profesor 2: Cambiaría o explicaría la forma de hacer las clases para que sea realmente colaborativo.

Profesor 3: El Proyecto debería un sustento teórico, objetivos, metodología, materiales, etc. Siento que el “Proyecto” solo se redujo al cambio de mobiliario de las salas, pero sin un sustento teórico ni capacitación a los docentes. Se debiese cambiar eso antes que el mobiliario.

Profesor 4: La difusión del proyecto y capacitación previa a los docentes.

20) ¿Qué debiera dejarse de hacer?

Profesor 1: Nada.

Profesor 2: Se debe reformular el Proyecto.

Profesor 3: Se debiese explicar para no trabajar sin saber qué hacer realmente.

Profesor 4: Que hayan cursos, como los que dan Simce por ejemplo, donde no se trabaja del todo en forma colaborativa, tendiendo a la forma tradicional de hacer clases ya que les permite tener mejor disciplina.

ANEXO 2

DIRECTIVOS LICEO SIMÓN BOLÍVAR

Coordinadora Académica

I. Definición de aprendizaje colaborativo

- 1) ¿Cómo cree usted que es el aprendizaje colaborativo?

El aprendizaje colaborativo, es aquel donde los estudiantes son gestores de sus propios aprendizajes, lo realizan en equipos de trabajo y basados en proyectos tanto de investigación como de ejecución. El rol del profesor deja de ser el que dirige la clase, debe ser el mediador entre los alumnos.

V. Antecedentes del Proyecto de aprendizaje colaborativo Simón Bolívar

- 2) ¿Qué saben del proyecto? (de no saber se les explica a grandes rasgos)

Se espera que durante el segundo semestre 2016 los cursos hasta 6º básico trabajen dentro de la sala de clases en miras del aprendizaje colaborativo.

El 2017 se extiende el proyecto hasta 8º básico y a partir del 2018 hasta IVº medio. Se comienza con la implementación del mobiliario de las aulas, donde se puedan organizar en equipos de trabajo y por tanto las estrategias deben propiciar este tipo de actividades.

- 3) ¿Cómo se organiza el espacio dentro de la sala de clases con este proyecto?

Las salas están organizadas en grupos idealmente de 6 estudiantes, sin embargo esto puede ir cambiando de acuerdo a las necesidades y experiencias que tengan los docentes. La mesa del profesor se ubica al fondo de la sala, además se implementaron tecnológicamente con tv, tablets y datás.

4) ¿Cómo están ubicados dentro de la sala? ¿Qué hacen?

Me parece que la respuesta es similar a la pregunta anterior. Organizados en grupos de máximo seis estudiantes, donde comparten sus experiencias y en ocasiones exponen sus trabajos frente a sus compañeros.

5) ¿Realizaron alguna evaluación antes de comenzar con este proyecto?

En el establecimiento no, pero me imagino que la corporación donde pertenecemos lo hizo, por algo se implementaron en todos los colegios municipales de la comuna.

6) ¿Habían participado antes de un proyecto como este? ¿con este tipo de clases, por ejemplo?

Creo que la mayoría de los profesores realiza algunas de sus clases pensando en el trabajo colaborativo, sin embargo también creo que no pasan de ser cooperativos, ya que están muy dirigidos por los docentes.

7) En relación a este proyecto ¿cómo ha cambiado tu percepción de las clases?

Tengo dos visiones que compartir:

Los alumnos indudablemente logran aprendizajes significativos, ya que pueden compartirlo entre pares, investigan temas de su interés, entre otros beneficios.

Los docentes, en un porcentaje, son reacios al trabajo colaborativo, prefieren las clases silenciosas donde ellos las dirigen, utilizan las herramientas tecnológicas pero no de manera interactiva, por lo que las mismas pierden eficacia.

VI. Implementación del Proyecto de aprendizaje colaborativo Simón Bolívar

8) ¿Qué aspectos cambiaron dentro de la sala de clases con este proyecto?

La distribución de los estudiantes, organizados en grupos, la tecnología que ahora cuentan con tv y tablets. Esperamos que la manera de enseñar de los profesores, que comprendan la importancia de actualizar las prácticas pedagógicas.

9) ¿Qué materiales utilizan con este proyecto?

Tv, tablet, internet y todos los necesarios por los docentes para llevar a cabo las actividades planificadas.

10) ¿Cómo son las evaluaciones con este proyecto?

La mayoría de las evaluaciones siguen siendo individuales y en pruebas pero también se dan las evaluaciones en grupo, que son de investigación y exposición a sus compañeros

11) ¿Su rol como estudiante se modificó con este proyecto?

Como rol donde el alumno construye su aprendizaje investiga y se hace responsable de sus proyectos creo que aún no. Pero si logra entender q debe trabajar con otros para lograr sus metas y organiza su tiempo en pos de ellas. Se produce un cambio pero es paulatino y no tan significativo

12) ¿El profesor tiene el mismo rol que antes?

Debiera ir cambiando de manera paulatina, sin embargo aún no se aprecian cambios sustanciales en las prácticas docentes.

13) ¿Cómo son las clases con este nuevo proyecto? ¿De qué forma se realizan?

La gran mayoría de las clases hasta 6° básico se realizan en grupos, pero siguen siendo dirigidas por el docente. Aún no se pone al centro del aprendizaje al estudiante.

14) ¿Observas alguna diferencia en las clases desde que se empezó a implementar el proyecto?

Sí, hay una pequeña diferencia, al menos los docentes se han acostumbrado al trabajo y al ruido de los alumnos en grupos.

15) En relación al trabajo en grupo ¿favorece el trabajo en la sala de clases?

Si pensamos en el trabajo colaborativo, claramente la organización grupal la favorece.

16) En relación al uso de tecnología ¿favorece el trabajo en la sala de clases?

Claramente la tecnología favorece el aprendizaje siempre que se utilice de manera interactiva, de investigación y de trabajo colaborativo con otros estudiantes como por ejemplo foros.

VII. Evaluación del Proyecto de aprendizaje colaborativo Simón Bolívar

17) ¿Qué aspectos del proyecto me gustan?

La interacción pedagógica que se promueve con este tipo de metodología y la formulación de proyectos transversales y como los docentes se organizan para implementarlos en las aulas.

18) ¿Qué cambiaría? ¿Por qué?

No responde.

19) ¿Qué haría distinto? ¿Por qué?

Comenzaría con la capacitación de los docentes y con la implementación de las salas en su totalidad antes de iniciar el proyecto en el establecimiento.

20) ¿Qué debiera dejarse de hacer?

No responde.

ANEXOS 3

ENTREVISTA CORPORACIÓN LAS CONDES

1) ¿En qué consiste primordialmente el aprendizaje colaborativo?

Para nosotros como Corporación de Educación de Las Condes el aprendizaje colaborativo constituye un proyecto alineado a los nuevos requerimientos y necesidades de nuestros estudiantes. Es una innovación fundamental, ya que transforma profundamente a toda la comunidad ya que la entiende como un sistema que solo es capaz de funcionar en medida de los roles asignados y de la evaluación constante.

2) ¿Cómo se organiza una clase colaborativa?

Es importante atender al detalle que el profesor es un mediador entre la experiencia-aprendizaje. La organización de una clase plantea una estructura planificada, asignación de roles y metas claras de alcanzar.

3) ¿Qué materiales se consideran para trabajar dentro del marco colaborativo?

El material más importante la disposición de todo en la sala de clases. Entender que no hay verticalidad sino horizontalidad en las relaciones y que además el material debe ser preparado con anterioridad.

4) ¿Cómo debe organizarse el espacio físico para trabajar colaborativamente?

Creemos que la colaboración necesita un espacio especialmente diseñado. Como ya ha sido implementado en nuestros colegios no es una estructura tradicional, por ejemplo las mesas poseen una forma que permiten, fácilmente, la formación de grupos. El espacio del docente, a su vez lo entendemos como “en todo lugar”, por lo que no tiene un escritorio como tal, sino que un espacio para dejar sus cosas.

5) ¿Cómo se evalúa con este modelo de aprendizaje colaborativo?

El docente debe plantear desde el inicio cuáles serán las metas. Par ello, su función como evaluador la respalda con rúbricas diarias, los estudiantes se autoevalúan. Además, contamos con un equipo especialista que asiste regularmente a cada colegio para ir evaluando y retroalimentando a los docentes.

6) ¿En qué escuela o línea se enmarca el aprendizaje colaborativo?

Como Corporación de Educación lo que nos planteamos era cómo logramos hacer sentir a los estudiantes cómodos y felices en cada colegio. No tenemos una escuela o línea pedagógica más bien nace del trabajo conjunto de todos los expertos de nuestra Corporación.

7) ¿Existen experiencias similares aplicadas en Chile?

Claro. En la última Icare se habló de la experiencia colaborativa del colegio Dunalastair. Además, nuestros equipos docentes están asistiendo a un diplomado que ofrece la Vicaría en aprendizaje colaborativo enfocado en proyectos. Ahí se pueden observar a otras instituciones que ya han formado a sus docentes.

8) ¿Qué aspectos positivos se puede destacar del aprendizaje colaborativo versus la educación tradicional?

Primero que todo ofrece una experiencia al estudiante que lo hace protagonista de su propio aprendizaje. Al docente le permite trabajar su propia experiencia y trabajar con otros docentes.

9) ¿Cómo funciona la planificación de las aulas colaborativas versus la planificación de clases tradicionales?

En nuestro caso el eje o interés está puesto en lo que sucede en la sala de clases, la planificación sigue basándose en Objetivos de aprendizajes, pero con un fuerte componente en la indagación como experiencia desafiante para lograr aprendizajes significativos.

10) ¿Cómo se organizan los roles dentro del aprendizaje colaborativo?

Los roles están definidos luego de un trabajo de conocimiento previo. Creemos profundamente en que el docente es el encargado de guiar el proceso.

11) ¿Cómo se espera que se implemente el aprendizaje colaborativo dentro del aula?

Esperamos que genere un espacio de actividad constante, de diálogo y de desafíos cognitivos.

12) ¿Existen diferencias sustanciales en las prácticas dentro de aulas colaborativas?

Por supuesto, hemos observado como poco a poco los docentes han pasado de la lección magistral a un rol de guía, en donde los alumnos son quienes van logrando las metas.

13) ¿Qué alcances tiene un proyecto de aprendizaje colaborativo en la enseñanza y aprendizajes de los estudiantes?

Poco a poco vemos como los docentes se van involucrando y modificando sus antiguas rutinas, esto genera un gran impacto en el rol del estudiante, pues comienza a nacer el concepto de autorregulación y compromiso con su propio saber.

14) ¿En qué favorece el aprendizaje colaborativo?

Que ya no es estático. El constante movimiento permite el conocimiento.

15) ¿Qué debilidad se observa en el aprendizaje colaborativo?

La resistencia de los docentes a dejar sus antiguas prácticas porque eran exitosas en todos los sentidos, pero solo creemos que un nuevo tipo implica una nueva pedagogía.

ANEXO 4

Temas	Variables	Actores/ Citas	Interpretación	Síntesis
<p>Definición de aprendizaje colaborativo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Prácticas asociadas • Espacios utilizados • Materiales y recursos • Personas y roles involucrados • Formas de organización • Formas de evaluación • Otros 	<p>Alumno 2: El aprendizaje colaborativo es el trabajar en grupo y con los demás compañeros.</p> <p>Alumno 4: El aprendizaje colaborativo es una ayuda para trabajar en grupos y con tecnología.</p> <p>Profesor 1: Considero que, obviamente, el aprendizaje colaborativo tiene que ver con el trabajo que se hace a la par, en este caso, con los colegas del nivel y bueno, no necesariamente, con los del nivel también se puede hacer con otras asignaturas, con otras estrategias. En realidad, yo creo que se pueden hacer muchas cosas con el aprendizaje colaborativo, ahora que se lleve a cabo o no, es otra cosa por otros indicadores como el poco tiempo, pero</p>	<p>Se denota una diferencia entre la definición dada por los estudiantes y profesores. Los primeros lo hacen desde su experiencia en la sala de clases, en cambio los docentes realizan una definición desde sus propias creencias, experiencia y trayectoria profesional y lo que se podría lograr con este tipo de proyecto, pero carecen de certeza y seguridad.</p> <p>Entre los docentes tampoco hay un consenso para significar el trabajo colaborativo. Tienen ciertas nociones que han sido extraídas desde la práctica que han tenido en aula.</p> <p>Hay ideas que nacen de la práctica, pero no tienen nociones sobre el rol que debe tener cada uno de los actores, ni del tipo de planificación que debe realizarse para este tipo</p>	<p>Dentro de la investigación, se constató que los docentes ni los estudiantes manejan un código en común para hablar de “aprendizaje colaborativo”, todo lo que saben es más bien producto de sus experiencias o supuestos lo que constituye un primer problema, pues no se maneja una misma idea, solo conceptos vagos a partir de las creencias personales. Paradójicamente, para la entidad a cargo, Corporación de Educación y Salud de Las Condes, este proyecto es una alineación en cuanto a las necesidades de los estudiantes, cuyos agentes deben funcionar en la medida que tomen sus roles, pero en vista de lo que estos agentes manifiestan no tienen nada tan claro.</p> <p>Al parecer la Corporación de Educación de Las Condes</p>

ANEXO 4

		<p>la definición es esa un trabajo mancomunado con un objetivo en común.</p> <p>Profesor 3: Lo que entiendo como trabajo colaborativo es que primero hay que pasar por el cooperativo que es donde se les da a los niños un objetivo y un tiempo determinado donde se les entregan instrucciones. En cambio, el trabajo colaborativo es donde tú les deja el objetivo y ellos deben resolverlo entre ellos, dando ideas, criticándose mutuamente para llegar al objetivo sin determinar un tiempo específico, la idea es que los niños trabajen con sus propias modalidades de trabajo y uno como profesor pasa a ser un guía para que ellos alcancen su objetivo.</p> <p>(Prof. Asignatura)</p> <p>Profesor 5: Entiendo el aprendizaje colaborativo como aquella metodología</p>	<p>de trabajo. Hay confusión entre trabajo en equipo y trabajo colaborativo.</p> <p>La Corporación de Educación de Las Condes tiene una significación sobre lo que espera para el trabajo colaborativo, que difiere de lo que los docentes están aplicando.</p>	<p>no ha sido claro en su trabajo con los docentes para poder alinear el significado y los objetivos esperados frente al trabajo colaborativo.</p>
--	--	---	---	--

ANEXO 4

		<p>didáctica que está centrada en el estudiante y donde el aprendizaje se centra en la conformación del trabajo en equipo, por lo que el estudiante es protagonista de su aprendizaje.</p> <p>Profesor 1: Creo que es el aprendizaje centrado en los estudiantes y no en el profesor (a), donde los estudiantes reunidos en grupos de trabajo construyen su aprendizaje. Esto, gracias a la interacción de los estudiantes (intercambian ideas, se ayudan mutuamente, discuten y llegan a consenso) y el rol de “facilitador” del docente.</p> <p>C. Las Condes: Para nosotros como Corporación de Educación de Las Condes el aprendizaje colaborativo constituye un proyecto alineado a los nuevos requerimientos y necesidades de nuestros</p>		
--	--	--	--	--

ANEXO 4

		<p>estudiantes. Es una innovación fundamental, ya que transforma profundamente a toda la comunidad ya que la entiende como un sistema que solo es capaz de funcionar en medida de los roles asignados y de la evaluación constante.</p>		
<p>Antecedentes del Proyecto de aprendizaje colaborativo SB</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Existencia de Diagnóstico • Experiencias previas similares • Declaraciones a favor del proyecto • Definiciones sobre proyecto • Planificación 	<p>Alumno 1: Sé que es una forma nueva con otros colores y mesas.</p> <p>Alumno 4: Que sirve para trabajar entre todos y ponerse de acuerdo.</p> <p>Alumno 4: La pizarra está adelante y el televisor también arriba, hay muebles por los lados y la mesa del profesor y los paneles de colores atrás.</p> <p>Alumno 5: Nos unen cuando hacemos trabajos y también depende de cómo nos portemos, pero en los otros cursos como mi hermano chico están en grupo siempre.</p> <p>Alumno 2: No, nos</p>	<p>Los estudiantes relacionan tipo de trabajo basándose en la implementación o cambio en la infraestructura, por tanto, los estudiantes carecen de la información acerca del proyecto, pero consideran que generó un cambio positivo, desde el ámbito de la entretención.</p> <p>Por otro lado, los profesores jefes y de asignatura afirman no conocer el Proyecto y que cada uno lo aplica según su propio conocimiento de lo que debe ser colaborativo, sin existir una capacitación previa.</p> <p>Ambos actores mencionan y</p>	<p>En relación a los antecedentes del Proyecto implementado, ambos actores tanto docentes como estudiantes hacen mención al poco o nulo conocimiento o manejo del proyecto en sí y se quedan en detalles que pueden ser o no relevantes a la hora de la implementación.</p> <p>Resulta a lo menos curioso que no exista un diagnóstico previo a la aplicación de este proyecto. Desde la entidad corporativa se utiliza la experiencia de otro colegio para avalar la aplicación de aulas colaborativas, además de la asistencia a una</p>

ANEXO 4

		<p>contaron que iban a poner una tele para que podamos aprender más y de forma divertida y para poner más atención y ser más del siglo XXI.</p> <p>Alumno 2: No, nunca.</p> <p>Alumno 3: Sí, entonces es más divertido ocupar una Tablet que escribir en un cuaderno.</p> <p>Profesor 5: El proyecto en sí, no mucho porque no se nos capacitó. Pero aun así es complejo porque los paradigmas de la educación actual son individualistas, sobre todo si hablamos de los sistemas de evaluación como SIMCE y PSU, entonces ¿dónde queda lo colaborativo si todo lo que hacemos es individual? Quizás, se realizan trabajos previos que pueden ser colaborativos, pero las evaluaciones son individuales, entonces el Proyecto se contradice porque no están las</p>	<p>concuerdan con la organización de las salas de clases y la implementación de la tecnología, asegurando que producen un efecto positivo dentro del aula, pero no lo asocian a los objetivos que debe cumplir el trabajo colaborativo.</p> <p>A su vez, los docentes asocian esta forma de trabajo a una implementación desde la Corporación, dejando claro que ellos no han sido capacitados o consultados al respecto. Entienden que es una idea vanguardista que obedece a la forma de hacer educación para el siglo XXI.</p> <p>No logran hacer la interpretación de una metodología innovadora que permite crear un ambiente educativo que mejora la calidad de los aprendizajes.</p> <p>La Corporación se ha capacitado en lo que están</p>	<p>especialización, pero carece de mayor fundamento teórico o a través de una investigación que respalde la decisión de la aplicación radical de un proyecto sin tener el dominio ni claridad necesaria.</p> <p>Los docentes manifiestan que los errores que pueden cometer frente a la aplicación del trabajo colaborativo pasa más por una escasa o nula capacitación de la Corporación, más de una resistencia al cambio por parte de ellos.</p> <p>Los docentes concuerdan que no saben los objetivos que cumple el trabajo colaborativo, así como tampoco las metas que persigue. Entienden que es una estrategia que busca más la diversión de los estudiantes que la mejora de la calidad de los aprendizajes.</p> <p>Las Corporación no ha tenido las herramientas ni las estrategias para poder realizar una “bajada2 correcta de la</p>
--	--	--	--	---

ANEXO 4

		<p>herramientas para llevarlo a cabo correctamente.</p> <p>Profesor 1: Los estudiantes se sientan en grupos, utilizando el nuevo mobiliario que está pensado para juntarse. El pizarrón sigue estando al frente, televisor arriba del pizarrón.</p> <p>Profesor 1: La ubicación cambió. Ahora, están organizados por grupos, las mesas son en forma de trapecio y se reúnen de seis formando un hexágono. El inmobiliario los reúne, pero hay niños que quedan de espalda a la pizarra, otros de lado, es incómodo trabajar de esa manera, las salas son muy pequeñas.</p> <p>Profesor 1: No.</p> <p>Profesor 4: Solo se realizó la implementación. Se nos dijo que las mesas habían llegado, no hubo una instancia donde nos dijeran cuál era el objetivo ni lo que se buscaba lograr.</p> <p>Profesor 1 Y 2: No.</p>	<p>proponiendo en práctica, sin embargo, se contraponen con lo que expresan los docentes.</p>	<p>información que ellos mismos han ido trabajando. Tiene claro las metas, objetivos y planificación estratégicas, sin embargo los verdaderos actores no han logrado acceder a esa información.</p>
--	--	---	---	---

ANEXO 4

		<p>Profesor 3 Y 4: No.</p> <p>Profesor 1: Es complejo, porque el aprendizaje colaborativo tiene una postura clara, pero acá no creo que se esté trabajando eso, sino lo que cada uno cree como colaborativo.</p> <p>(Prof. Asignatura)</p> <p>Profesor 3: Sé que es un Proyecto de la Corporación de Las Condes de refaccionar las salas de clases de manera progresiva.</p> <p>Profesor 5: Los estudiantes ubican sus mesas de tal manera que permiten agruparse de cuatro o más personas.</p> <p>Profesor 1: Sentados en grupos de seis, de tal forma que todos miran a la pizarra y los implementos tecnológicos.</p> <p>Profesor 4: No existe evaluación previa, al menos yo la desconozco. En la conversación informal con la jefa de educación, ella manifiesta que la idea parte</p>		
--	--	---	--	--

ANEXO 4

		<p>a raíz de conversaciones con personas influyentes en el área de educación y simulando a lo que pasa en países desarrollados que van a la vanguardia en esta área.</p> <p>Profesor 1: No habíamos participado en un proyecto así, pero algunas de las clases se intencionaban para trabajar en grupos.</p> <p>Profesor 3: Los estudiantes se entretienen más en el trabajo con sus compañeros por lo tanto están más motivados y aprenden más. Sé que algunos profesores se están capacitando, pero más que nada les muestran ejemplos de otros colegios.</p> <p>Profesor 4: No ha cambiado en nada, ya que antes del cambio de las mesas y en la forma de cómo están sentados los (as) estudiantes yo también realizaba trabajos en parejas, tríos, grupos.</p> <p>C. Las Condes: Existen experiencias previas</p>		
--	--	---	--	--

ANEXO 4

		<p>anteriores. En la última Icare se habló de la experiencia colaborativa del colegio Dunalastair. Además, nuestros equipos docentes están asistiendo a un diplomado que ofrece la Vicaría en aprendizaje colaborativo enfocado en proyectos. Ahí se pueden observar a otras instituciones que ya han formado a sus docentes.</p> <p>En nuestro caso el eje o interés está puesto en lo que sucede en la sala de clases, la planificación sigue basándose en Objetivos de aprendizajes, pero con un fuerte componente en la indagación como experiencia desafiante para lograr aprendizajes significativos.</p> <p>Los roles están definidos luego de un trabajo de conocimiento previo. Creemos profundamente en que el docente es el encargado de guiar el proceso.</p>		
--	--	---	--	--

ANEXO 4

<p>Implementación del Proyecto de aprendizaje colaborativo</p>	<p>Funcionamiento del proyecto en aula</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organización de roles • Recursos materiales y asociados • Prácticas en aula 	<p>Alumno 1: Cambió el color de la sala, las mesas y sillas, son de colores.</p> <p>Alumno 1: Utilizamos las tablets y el televisor.</p> <p>Alumno 1: Mmm... a veces hacen como pruebas en la Tablet, pero son como sin nota.</p> <p>Alumno 1: Yo creo que cambió un poco porque ahora tenemos la responsabilidad de cuidar las cosas.</p> <p>Alumno 3: El Profe cambió algunas cosas, porque ahora usa la tecnología y hace clases más entretenidas.</p> <p>Alumno 1: Con la tecnología es más fácil, además escribimos menos porque vemos, leemos en la tele.</p> <p>Alumno 2: Las clases son más entretenidas y con</p>	<p>Con relación a la implementación, ambos actores coinciden en que el mayor cambio con este Proyecto está relacionado con el mobiliario.</p> <p>Los estudiantes mencionan cambios notorios en su rol, pero solo lo asocian a la responsabilidad por el uso de elementos tecnológicos. Además, consideran que el rol docente cambió, pero este cambio solo se enmarca en el uso de tecnología.</p> <p>Por otro lado, los docentes afirman rotundamente que las clases debiesen ser colaborativas, pero son similares a las de antes, que existe un leve cambio en los roles profesor-alumno, pero que sigue existiendo una relación asimétrica. Además,</p>	<p>Se evidencia, la implementación del proyecto ha sido abordada desde la dimensión estructural, pero carece de una evolución en cuanto a la organización en sí, puesto que los actores principales desconocen el real impacto que significa este proyecto, trabajando a ciegas prácticamente.</p> <p>El asociar el cambio a programas digitales interactivos ha diluido el significado y rol docentes. Al no haber una información congruente y alineada a lo que se espera se vuelve a caer en evaluaciones tradicionales.</p> <p>Esto sucede debido a que aún el desempeño docente está asociado a las evaluaciones externas más que a lo que</p>

ANEXO 4

		<p>tecnología.</p> <p>Alumno 2: Los materiales de estudio, el color de la sala, la tele y el escritorio del profesor.</p> <p>Alumno 5: Sí, las diferencias son más de cosas, de los materiales que de las clases.</p> <p>Alumno 1: Yo creo que cincuenta y cincuenta. Es bueno porque, como lo dijeron varas personas antes, uno se apoya del otro, pero a veces uno no se puede organizar muy bien o se terminan peleando o alguien no trae materiales y cosas así.</p> <p>Alumno 2: Yo creo que cincuenta y cincuenta.</p> <p>Alumno 3: Yo pongo un poco de no porque hay varios compañeros que no trabajan y solo juegan y descargan juegos en la Tablet.</p> <p>Profesor 4: Cambió la Infraestructura, pero hubo una confusión donde cada</p>	<p>aseguran que si realmente se aplicara el Proyecto sería muy provechoso.</p> <p>Los actores relacionan el trabajo colaborativo al uso de programas digitales interactivos, donde se diluye el rol docente. Entienden que hay un problema a la hora de poder evaluar este tipo de estrategia. No hay una mención a un impacto más profundo en los aprendizajes de los estudiantes.</p> <p>Los docentes clarifican que el trabajo en grupo, así como el cambio del mobiliario no van a permitir la mejora de los aprendizajes. Entienden que deben cumplir con ciertas características que son pedidas por quienes han definido este trabajo como el proyecto del establecimiento, pero saben que este por sí solo no permite ni esclarece los objetivos de educación.</p>	<p>sucede en la sala de clases con estas prácticas innovadoras.</p> <p>Sigue habiendo una noción con el cambio de infraestructura, lo que manifiesta la deficiente información entregada a los docentes así como la nula capacitación que se les ha hecho para aprovechar estos recursos en beneficio de los aprendizajes de todos los docentes.</p> <p>Por lo tanto, no hay claridad en el objetivo que tiene la corporación ni en los objetivos que el colegio se ha propuesto frente a esta estrategia.</p> <p>No existe una planificación estratégicas para el trabajo colaborativa, ni han tomado en cuenta lo que los docentes pueden aportar a esta forma de trabajo. Esto hace que no haya un objetivo general estratégico, solo trabajo aislado con ciertas características comunes.</p>
--	--	---	--	---

ANEXO 4

		<p>uno como profe hace lo mejor posible pero sin tener la claridad suficiente de si lo que se está haciendo está bien o mal. Cada uno de nosotros aplicaba estrategias con sus cursos, pero muchas veces se realizaban solo en la asignatura y en la jefatura, pero no en relación ni conexión con los demás docentes.</p> <p>Profesor 2: El uso de la Tablet con programas interactivos que están a disposición de las clases, pero no están dentro de las salas, sino que se deben pedir con anticipación al encargado de computación.</p> <p>Profesor 1: Las evaluaciones, en la mayoría de los casos, sigue siendo individual y se contradice con la idea del Proyecto porque si bien se realizan actividades previas de forma colaborativa la evaluación sigue siendo individual.</p> <p>Profesor 1: Sí, pero fue un cambio muy leve porque se</p>		<p>La Corporación ha dispuesto material e infraestructura para que puedan existir los cambios necesarios, sin embargo, no ha hecho pública o no ha logrado traspasar cuál es el objetivo ni su planificación estratégica. Si bien busca que los establecimientos vayan funcionando de forma autónoma no ha logrado que existan concepciones alineadas.</p>
--	--	--	--	--

ANEXO 4

		<p>mantiene la relación asimétrica entre el profesor y el alumno.</p> <p>Profesor 3: Creo que está cambiando, pero levemente porque seguimos siendo autoridad dentro de la sala de clases, pero buscamos darle más protagonismo a los niños, pero es difícil.</p> <p>Profesor 1: En teoría, las clases debiesen ser “colaborativas”, pero, honestamente, son similares a las de antes. Sí, se trabaja más en grupos, pero también depende mucho de los profesores y de las asignaturas.</p> <p>Profesor 1: No, no observo mayores diferencias. Todo depende de la asignatura, pero en general es un caos porque los niños se sientan con sus amigos, los grupos cambian. Esto ocurre por lo menos en mi curso.</p> <p>Profesor 4: Creo que podría ser una gran fortaleza del Proyecto siempre y cuando estuviera establecido la</p>		
--	--	---	--	--

ANEXO 4

		<p>finalidad u objetivo de los grupos y nos solo estar reunidos por estarlo.</p> <p>Profesor 3: Sí, creo que también favorece a los distintos ritmos y estilos de aprendizaje porque hay niños que son más visuales, auditivos y con las tecnologías se nos presenta otra alternativa de mostrar de otra forma el mismo contenido.</p> <p>Prof. Asignatura</p> <p>Profesor 2: La implementación de mobiliario diferente y de material didáctico para potenciar los aprendizajes de los estudiantes.</p> <p>Profesor 3: Aparte del mobiliario, utilizamos tablets, que se utilizan con otras aplicaciones y juegos de acuerdo a los contenidos y a las habilidades que se quieren desarrollar. Se cuenta además por sala, de material concreto como cubos multiencaje y sets de</p>		
--	--	---	--	--

ANEXO 4

		<p>figuras geométricas. Otro recurso importante es el televisor que está conectado a internet, lo que nos permite hacer proyección de películas, videos, power point, etc en pos del aprendizaje de los estudiantes.</p> <p>Profesor 1: No hay un lineamiento en cuanto a las evaluaciones. En mi caso personal ocupo diversas formas de evaluar. Si es prueba escrita, los alumnos se disponen en filas, de forma individual, para contestarla. En el caso de los trabajos prácticos, se aprovecha la misma distribución de los grupos para llevarlos a cabo. En algunas situaciones, cuando se requiere, también hay organización de grupos más pequeños, dependiendo de la naturaleza del trabajo práctico. Las evaluaciones de proceso como el cálculo mental, también se realizan en los mismos grupos.</p>		
--	--	---	--	--

ANEXO 4

		<p>Profesor 1: Los alumnos se hacen cargo de los aprendizajes y son autorregulados, además poseen una pasión para resolver problemas y entender ideas y conceptos. Los estudiantes entienden que el aprendizaje es social. Están “abiertos” a escuchar las ideas de los demás, articularlas efectivamente, tienen empatía por los demás y tienen una mente abierta para conciliar con ideas contradictorias u opuestas.</p> <p>Profesor 1: Claramente hay un cambio en el rol del profesor, uno pasa a ser facilitador más que el sabio. Es un organizador de situaciones de aprendizaje</p> <p>Profesor 3: Son más activas, dinámicas en la cual se requiera la participación e interacción con el otro.</p> <p>Profesor 4: Se mantiene la estructura de inicio, desarrollo y cierre. En mi caso particular, adhiero y</p>		
--	--	---	--	--

ANEXO 4

		<p>trabajo desde la perspectiva del aprendizaje por descubrimiento, por lo que genero situaciones a través de un power point, un video, algún material u objeto, según el contenido que quiero trabajar y se hacen actividades cortas, tanto individuales como en grupo, que permita a los estudiantes descubrir el contenido a trabajar. Además, trabajo la resolución de problemas de forma transversal, por lo que una de las actividades que más realizo son trabajos en equipos, donde se proyectan situaciones y los estudiantes deben socializar, desarrollar y responder dichos problemas. Luego hay revisión en conjunto con todo el curso, donde cada grupo muestra sus resultados y la o las estrategias usadas para resolver dicha situación. En algunos casos deben usar material concreto, el que</p>		
--	--	---	--	--

ANEXO 4

		<p>también se trabaja en grupos. Es importante mencionar que no hubo una capacitación al respecto, ni tampoco lo que se esperaba de una clase colaborativa. Sólo se incluyó un indicador en la pauta de evaluación de clases a los profesores, referido a este tema, el que tiene asociado un 4% del total de indicadores observados en las clases por parte de la Corporación.</p> <p>Profesor 1: En términos de motivación, al menos, creo que los estudiantes elevan sus niveles de motivación al sentarse de una forma diferente en la sala, no sé si hay una incidencia en términos de resultados.</p> <p>Profesor 3: Sí, ya que los(as) estudiantes realizan un trabajo más autónomo y menos dependiente del profesor. Se ayudan mutuamente, se motivan a trabajar y a realizar lo pedido por el profesor.</p> <p>Profesor 5: Totalmente. El</p>		
--	--	---	--	--

ANEXO 4

		<p>hecho de contar con conexión inalámbrica a internet abre una puerta enorme a información. Además el poder contar con tablets permite hacer del aprendizaje algo más entretenido, aprovechando además, que nuestros estudiantes son nativos digitales y que aprenden muy rápido a usar la tecnología y atreverse a experimentar con ella.</p> <p>C. Las Condes: El material más importante la disposición de todo en la sala de clases. Entender que no hay verticalidad sino horizontalidad en las relaciones y que además el material debe ser preparado con anterioridad.</p> <p>Creemos que la colaboración necesita un espacio especialmente diseñado. Como ya ha sido implementado en nuestros colegios no es una estructura tradicional, por</p>		
--	--	--	--	--

ANEXO 4

		<p>ejemplo las mesas poseen una forma que permiten, fácilmente, la formación de grupos. El espacio del docente, a su vez lo entendemos como “en todo lugar”, por lo que no tiene un escritorio como tal, sino que un espacio para dejar sus cosas.</p>		
<p>Evaluación del Proyecto de aprendizaje colaborativo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Alcances del proyecto en la enseñanza y el aprendizaje • Debilidades observadas hasta el momento 	<p>Alumno 3: Me gusta que haya más material interactivo porque da la idea de aprender más rápido.</p> <p>Alumno 3: Yo también cambiaría un poco las mesas, pero no del todo porque es más fácil conectarlas, pero si casi nunca las conectamos para qué vamos a tener una mesa tan chiquitita.</p> <p>Alumno 4: Las clases con tecnología más seguido y no tan poquito por ejemplo con la Tablet.</p>	<p>Se denotan diferencias en la evaluación del Proyecto por los actores participantes. Por una parte los estudiantes evalúan positivamente la implementación del Proyecto, solo realizarían cambios en relación al mobiliario.</p> <p>En cambio, los docentes difieren de la evaluación realizada por los estudiantes, debido a que manifiestan no conocer el Proyecto y la necesidad de conocerlo, debido a que creen que cada quien está</p>	<p>Las diferencias de opiniones entre los estudiantes y los docentes se debe a que no han sido informados ni capacitados para poder trabajar en ambientes de trabajo colaborativos.</p> <p>Los estudiantes sienten que todo es mejor ya que la tecnología ha sido incluida, pero los docentes carecen de las herramientas para poder evaluar los procesos.</p> <p>La Corporación se ha logrado</p>

ANEXO 4

		<p>Alumno 3: Quizás debería ser menos pizarra, menos cuaderno y más tecnología.</p> <p>Profesor 1: No sabría qué decir, porque no sé cuál es el Proyecto in situ.</p> <p>Profesor 3: Me gusta que los niños compartan sus experiencias, se trabaja también con tutorías y los niños se apoyan entre sí para lograr su aprendizaje. En muchas ocasiones, le entienden más a sus compañeros que a nosotros y ese proceso es enriquecedor y me gusta mucho, pero no está completamente definido lo que es el Proyecto en sí.</p> <p>Profesor 1: Me gustaría ver en práctica el Proyecto Colaborativo, me gustaría verlo en práctica antes de tirarlo a la basura.</p> <p>Profesor 2: Me gustaría un guía de cómo se debe trabajar colaborativamente, que nos enseñaran a aplicar este Proyecto colaborativo.</p>	<p>realizando lo que cree está bien.</p> <p>En oposición a lo manifestado por los docentes, quienes incluyen en su opinión la falta de conocimiento del proyecto, la corporación de Las Condes responsabiliza a la resistencia de los docentes al cambio como una de las mayores debilidades del Proyecto, mostrando de esta forma la escasa o vaga organización del proyecto en sí. Puesto que los docentes, agentes activos, desean conocer la idea de colaboración para llevar a cabo un trabajo integral, pero los encargados corporativos, solo manejan la información que son los docentes quienes se resisten al cambio, demostrando incongruencia y falta de evaluación del Proyecto.</p>	<p>capacitar en esta área, sin embargo no ha logrado llegar a los docentes y significa esto como una resistencia al cambio, debido que es una de las respuestas más esperada cuando se incluye una innovación dentro de un establecimiento.</p> <p>No han logrado resolver que el gran problema o dilema está dependiendo de cómo han realizado su planificación estratégica para lograr implementar el trabajo colaborativo, ni tampoco cómo han programado espacios de reflexión docentes.</p> <p>El trabajo colaborativo se sigue entendiendo que es un trabajo dentro del aula y no como una forma de crear un ambiente de aprendizaje que va relacionando a todos los actores de la comunidad y que necesita de una cadena de acciones de todos quienes participan dentro de la escuela.</p>
--	--	--	---	---

ANEXO 4

	<p>Profesor 1: De partida sería hacerlo, creo que el aprendizaje colaborativo puede llegar a ser un elemento transformador, pero no sabemos cómo hacerlo.</p> <p>Profesor 2: Creo que se debe explicar cuáles son los objetivos de este Proyecto y cómo llegaremos a ese objetivo, o sea trabajar colaborativamente.</p> <p>Profesor 2: Es difícil, porque no sabemos mucho del Proyecto.</p> <p>Profesor 3: Creo que dejar de inventar sobre la marcha, porque no sabemos si está bien lo que hacemos.</p> <p>Prof. Asignatura</p> <p>Profesor 4: Que los estudiantes trabajen con sus iguales, que se corrijan y se potencien. También, es favorable que los estudiantes se responsabilicen de su aprendizaje.</p> <p>Profesor 1: Como</p>		
--	--	--	--

ANEXO 4

		<p>mencioné, creo que es muy necesario el que haya un proyecto en sí, de conocimiento de toda la comunidad, de manera que pueda responder las dudas que se nos han generados a todos los docentes y que contenga los lineamientos de lo que se espera lograr, el cómo, el cuándo, entre otros. El conocer el proyecto antes de implementarlo permite tener mayor seguridad de lo que hay que hacer y lo que se espera, como también mayor facilidad de apropiarse del mismo.</p> <p>Profesor 2: Cambiaría o explicaría la forma de hacer las clases para que sea realmente colaborativo.</p> <p>Profesor 4: La difusión del proyecto y capacitación previa a los docentes.</p> <p>Profesor 3: Se debiese explicar para no trabajar sin saber qué hacer realmente.</p> <p>C. Las Condes: Primero</p>		
--	--	---	--	--

ANEXO 4

		<p>que todo ofrece una experiencia al estudiante que lo hace protagonista de su propio aprendizaje. Al docente le permite trabajar su propia experiencia y trabajar con otros docentes.</p> <p>Debilidad La resistencia de los docentes a dejar sus antiguas prácticas porque eran exitosas en todos los sentidos, pero solo creemos que un nuevo tipo implica una nueva pedagogía.</p> <p>Alcances Poco a poco vemos como los docentes se van involucrando y modificando sus antiguas rutinas, esto genera un gran impacto en el rol del estudiante, pues comienza a nacer el concepto de autorregulación y compromiso con su propio saber.</p>		
--	--	--	--	--