



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN MEDIA
SUPERIOR Y SUPERIOR
DIRECCIÓN DE FORMACIÓN Y SUPERACIÓN
PROFESIONAL DE DOCENTES
DEPARTAMENTO DE UNIDADES DE UPN**



UNIDAD UPN 281 VICTORIA

TESIS

**ACTIVIDADES DIRIGIDAS HACIA LA
COLABORACIÓN PARA FAVORECER
APRENDIZAJES EN EDUCACIÓN PREESCOLAR**

SALMA CECILIA NAVA GARCIA

CD. VICTORIA, TAM.

DICIEMBRE DE 2017



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN MEDIA
SUPERIOR Y SUPERIOR
DIRECCION DE FORMACIÓN Y SUPERACIÓN
PROFESIONAL DE DOCENTES
DEPARTAMENTO DE UNIDADES DE UPN**



UNIDAD UPN 281 VICTORIA

TESIS

ACTIVIDADES DIRIGIDAS HACIA LA COLABORACION PARA FAVORECER APRENDIZAJES EN EDUCACION PREESCOLAR

Que para obtener el Grado de Maestra en Educación Básica

PRESENTA

SALMA CECILIA NAVA GARCIA

CD. VICTORIA, TAM.

DICIEMBRE DE 2017



SECRETARÍA
DE EDUCACIÓN



DICTAMEN DE TESIS PARA LA OBTENCIÓN DE GRADO

Cd. Victoria, Tam., a 18 de diciembre del 2017

C.

SALMA CECILIA NAVA GARCÍA

P R E S E N T E.-

En mi calidad de Presidente del Comité de Posgrado e Investigación de esta Unidad y como resultado del análisis a su trabajo intitulado: **Actividades dirigidas hacia la colaboración para favorecer aprendizajes en educación preescolar;** opción: **Tesis**, a propuesta de la tutora la **C. Dra. Mónica Terán Pérez**, manifiesto a Usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la Institución.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su examen para la obtención del Grado de Maestra de Educación Básica.

ATENTAMENTE

"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN

SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

DIRECCIÓN DE FORMACIÓN Y SUPERACIÓN

SUBDIRECCIÓN DE FORMACIÓN Y SUPERACIÓN

SUBDIRECCIÓN DE FORMACIÓN Y SUPERACIÓN

DEPARTAMENTO DE UNIDADES DE UPN

UNIDAD 261

CD. VICTORIA, TAM.

Subsecretaría de Educación Media Superior y Superior
Dirección de Formación y Superación Profesional de los Docentes
Subdirección de Formación y Superación
Departamento de Unidades de UPN

Secretaría De Educación
Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 261
Felipe de la Garza 1234 Fracc. Las Palmas C.P. 87050
Ciudad Victoria, Tamaulipas, México
Tel: (834) 316 7092

Agradecimientos

A Dios:

Por darme la sabiduría, la entereza y la capacidad para lograr mi objetivo, guiando cada paso de mi vida, dándome la fortaleza necesaria para salir adelante de todas las adversidades que surgieron en el camino. Por cobijarme de amor en cada meta que me he propuesto y darme el mejor de los regalos que es la salud y la vida.

A mis padres:

Por apoyarme ante cualquier situación que se me ha presentado en mi vida, por nunca dudar de mí, y siempre confiar en que podía lograrlo sola. Por enorgullecerse de mí en cada logro, por ser la razón por la cual día a día me levanto queriendo ser una mejor mujer, personal y profesionalmente, por ser mi mayor ejemplo y siempre estar cuando los necesito.

A mi asesora, la Doctora Mónica Terán:

Por su apoyo incondicional en mi trabajo de tesis, por ser más que mi asesora, una compañera, que me dio ánimos cuando los necesitaba y no dejó que me rindiera a medio camino, siempre atendiéndome con la mejor disposición y brindándome de su tiempo. Gracias por su confianza y su paciencia, sus conocimientos fueron la base en la cual hoy estoy sembrando un logro.

Resumen

En este estudio de caso se examinó el papel de las actividades dirigidas hacia la colaboración para favorecer aprendizajes de 30 alumnos de una escuela de Educación Preescolar ubicada en un contexto urbano marginal de la periferia de Ciudad Victoria, Tamaulipas. Se utilizó el registro de observación, las listas de cotejo y el diario de campo para obtener información. Se reconoció las características de los alumnos para favorecer o limitar el trabajo colaborativo, así como la mediación docente que se llevó a cabo para favorecer la colaboración. En los datos obtenidos durante el diagnóstico se observó que los alumnos presentan conocimiento del trabajo en equipo y realizan actividades cooperativas en la mayoría de los casos, aunque aún se observa egocentrismo y desintegración en algunos niños. Se diseñó y aplicó una estrategia de intervención con la implementación de actividades colaborativas con recursos didácticos innovadores y como resultado se obtuvo que en algunos casos se permitió la colaboración, y en otros solamente el trabajo en equipo, al igual que el intercambio de ideas e interacciones más completas gracias a los espacios creados por el docente, y a su mediación, que guió constantemente a los alumnos hacia la reflexión conjunta y el trabajo colaborativo. Se utilizó la motivación para llevar a cabo el aprendizaje en conjunto, el gusto por este tipo de actividades que permitió que mostraran una actitud propositiva ante los materiales, el acomodo en las mesas y las interacciones que se desarrollaron que permitieron compartir conocimientos y adquirir nuevos aprendizajes.

Palabras clave: Actividades dirigidas, Mediación docente, Trabajo colaborativo.

Tabla de contenido

Capítulo 1. Introducción.....	5
Antecedentes del trabajo colaborativo en el aula.....	9
Planteamiento del problema.....	11
Propósitos	14
Propósito general.....	14
Propósitos específicos.	14
Justificación.....	15
Capítulo 2. Revisión de la literatura.....	18
Mediación de actividades dirigidas para la colaboración.....	18
Características de los alumnos en edad preescolar.....	22
El trabajo colaborativo en edad preescolar	24
Capítulo 3. Método de Investigación	31
Enfoque y método de investigación	31
Contexto y sujetos participantes	33
Técnicas e instrumentos de la investigación	34
Procedimiento metodológico de la fase diagnóstica	35
Análisis de los datos de la fase diagnóstica	37
Procedimiento metodológico de la fase de intervención	38
Propósito de la estrategia.	38
Descripción de la estrategia de intervención.	38
Análisis de los datos de la fase de intervención.....	42
Cuestiones éticas de la investigación	43

Capítulo 4. Resultados	45
Resultados de la fase diagnóstica.....	45
Mediación docente.....	45
Trabajo colaborativo.	48
Resultados de la fase de intervención	51
Comunicación del docente con los alumnos.....	51
Instrucciones del docente hacia la colaboración.....	52
Cuestionamientos del docente hacia la colaboración.	54
Retroalimentación hacia la colaboración.	57
Actividades dirigidas hacia la colaboración.....	59
Uso del espacio para la colaboración.	60
Recursos didácticos para la colaboración.....	62
Guía del docente hacia la colaboración.....	64
Trabajo en colaboración entre pares.	67
Actitud de los alumnos en la colaboración.....	68
Interacciones dentro de la colaboración para favorecer aprendizajes.	74
Conclusiones	81
Referencias	83
Apéndices.....	92
Apéndice A. Registro de observación videograbado de una sesión de clases	93
Apéndice B. Lista de Cotejo para el resultado del diagnóstico.....	102
Apéndice C. Lista de cotejo de la actividad “Adivina adivinador”	103

Apéndice D. Diario de campo de la actividad “Adivina adivinador”.	105
Apéndice E: Validación de constructos por expertos	111
Apéndice D. Plan de trabajo. Estrategia: “Interactúo, colaboro y aprendo: conociendo a los animales”	117

Capítulo 1. Introducción

Una de las principales preocupaciones en el país es la calidad del sistema educativo, para lo cual se han creado diversos documentos que orientan acciones en la búsqueda de mejorar la calidad de la educación, todos ellos fundamentados en el marco legal del artículo 3º constitucional. Uno de estos documentos es el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 (Gobierno Federal, 2013), en el que se marcaron objetivos específicos con el fin de lograr un avance en la labor educativa, donde se estableció como un principio pedagógico llevar a cabo el trabajo colaborativo al interior de las aulas. Para ello, se señaló la importancia de una participación mediada por parte del profesor para favorecer la colaboración en la práctica docente.

En ese mismo sentido El Programa Sectorial de Educación señaló que

La educación es un derecho humano fundamental que debe estar al alcance de todos los mexicanos. No basta con dar un espacio a los alumnos en las escuelas de todos los niveles; es necesario que la educación forme para la convivencia, los derechos humanos y la responsabilidad social, el cuidado de las personas, el entendimiento del entorno, la protección del medio ambiente, la puesta en práctica de habilidades productivas y, en general, para el desarrollo integral de los seres humanos. Un buen sistema educativo debe ser incluyente, favorecer la equidad y nunca un medio para mantener o reproducir privilegios (p. 3).

Aquí se destacó la importancia de la educación para formar al futuro ciudadano mexicano en una cultura social donde los valores, derechos y responsabilidades sean las idóneas para enfrentarse a una realidad compleja y

llena de cambios. En este nuevo escenario son primordiales las relaciones armónicas con otros, el manejo correcto y adecuado de las emociones para lograr objetivos y metas que de otra manera no serían posibles.

En el mundo actual se puede observar que se requiere de la colaboración conjunta para buscar soluciones y afrontar problemas como lo es el terrorismo, la pobreza, la violencia, la contaminación, la falta de recursos naturales como el agua y por supuesto, la desigualdad. Esto implica que desde la política educativa se propongan los principios de la colaboración para afrontar los problemas que se tienen en común, así como proponer soluciones a los mismos. Es por eso,

que se pretende que la colaboración sea un principio integrador del quehacer educativo, especialmente en las aulas. La Secretaría de Educación Pública (2011a), en relación a la construcción colaborativa del aprendizaje, señaló en el cuarto principio pedagógico que

El trabajo colaborativo alude a estudiantes y maestros, y orienta las acciones para el descubrimiento, la búsqueda de soluciones, coincidencias y diferencias, con el propósito de construir aprendizajes en colectivo. Es necesario que la escuela promueva el trabajo colaborativo para enriquecer sus prácticas considerando las siguientes características:

- Que sea inclusivo.
- Que defina metas comunes.
- Que favorezca el liderazgo compartido.
- Que permita el intercambio de recursos.
- Que desarrolle el sentido de responsabilidad y corresponsabilidad.

- Que se realice en entornos presenciales y virtuales, en tiempo real y asíncrono (p. 28).

El modelo educativo, Reforma Integral en la Educación Básica (RIEB), con un enfoque formativo por competencias, presenta un marco conceptual y metodológico acerca del trabajo colaborativo, al que los docentes han tenido que ir adaptándose al paso del tiempo. Las exigencias en ésta nueva forma de realizar las actividades áulicas han orientado el papel del docente hacia nuevas propuestas de producción de conocimientos, en donde el alumno es considerado como constructor de su propio aprendizaje y el profesor es un facilitador, lo cual trae consigo cambios actitudinales de ambos actores.

Es así que la reforma educativa demanda la actualización y preparación a los profesores de nivel básico para sensibilizar su función. Respecto a ello Fortoul (2014) señaló que

La RIEB tiene en su base una concepción ética del quehacer docente: un maestro que, mediante la generación de ambientes de aprendizaje, propicia en sus estudiantes el desarrollo de competencias y habilidades. Ello plantea muchos retos a los docentes y demanda diversas estrategias de formación, que deberán actuar de manera sinérgica para orientarlo en la transformación de sus prácticas, hacia unas más humanizantes (p. 54).

La RIEB permite reconceptualizar el quehacer del profesor de una manera más organizada y preparada, por lo que se exige una mayor capacitación sobre su práctica docente, donde el enfoque se centre en los procesos de aprendizaje de los alumnos, distribuyendo equitativamente el conocimiento para que sea socialmente válido y organizar el entorno social para posibilitar el aprendizaje a lo

largo de toda la vida (Aguerrondo, 2009). Por lo que se requiere proporcionar educación de calidad a los estudiantes. Es así que, los docentes se han convertido en una pieza clave para facilitar y potenciar el trabajo colaborativo en el aprendizaje de los alumnos y a la vez, propiciar su potencialidad académica por medio de competencias con un enfoque formativo, que busca el desarrollo de personas competentes para las demandas del siglo XXI donde el trabajo colaborativo juega un papel primordial en la vida social y la escuela funge como promotora del mismo.

Para desarrollar una docencia bajo estos principios se requiere de docentes comprometidos a su formación y actualización continua, que pongan en juego movilizaciones de saberes en su práctica diaria, a partir de competencias que les permitan apoyar a sus alumnos y trasladar dichas capacidades al trabajo áulico. En ello, les apoyara el desarrollo de un plan de mejora en donde se visualice al profesor mediador cuando hace uso significativo del trabajo colaborativo, considerándolo como estrategia que permite al alumno aprender de una manera diferente al facilitar e innovar su trabajo en forma acorde a las necesidades que la sociedad demanda y cumpliendo con lo enmarcado en la RIEB.

A pesar de lo mencionado, en las prácticas pedagógicas reales se repiten constantemente las mismas enseñanzas para los alumnos en los diferentes centros de trabajo donde predominan las actividades individuales y la mediación protagónica del profesor que no permite llevar a cabo el trabajo colaborativo. Por lo tanto, la presente investigación se desarrolló en un grupo de tercer grado de educación preescolar, que detalla el carecimiento de un ambiente de aprendizaje adecuado para propiciar el trabajo colaborativo al exponer situaciones que

describieron dicha problemática.

Antecedentes del trabajo colaborativo en el aula

Los estudios en torno al trabajo colaborativo se pueden remontar a los trabajos de Johnson y Johnson (1975, 1989, 1994) así como Johnson, Johnson y Holubec (1999) quienes analizaron los tipos de interacciones que suceden en las escuelas, con las que aportaron información sobre el trabajo cooperativo y colaborativo y sus ventajas en el aspecto individual y competitivo.

Otros estudios que abordan el trabajo colaborativo se pueden analizar desde diversas perspectivas, por ejemplo: (a) cambio de roles entre el docente y alumno, (b) modalidades del trabajo colaborativo como son la presencial, virtual y mixto, y (c) organización del ambiente de aprendizaje para el trabajo colaborativo.

En cuanto al rol del docente y el alumno se revisó el estudio de Collazos, Guerrero y Vergara (2001), sobre las características más importantes que deben considerarse por parte del docente al utilizar el trabajo colaborativo en el aula. Señalaron que el cambio más importante tiene que ver con la práctica, específicamente con el rol del alumno y del docente para implementar y favorecer la colaboración haciendo énfasis en estos dos roles para la colaboración.

Collazos y Mendoza (2006) desarrollaron un estudio sobre algunas consideraciones que deben tenerse en cuenta para involucrar el trabajo colaborativo dentro del proceso enseñanza-aprendizaje. Identificaron que, para poder lograr una colaboración efectiva, es necesario que los roles, tanto del docente como de los estudiantes, se modifiquen, de modo que involucren una participación más activa de ambos actores dentro del proceso de aprendizaje.

En relación a las modalidades del trabajo colaborativo, Torres Escobar

(2014), explicó en su investigación cualitativa la implementación de un ambiente de aprendizaje mixto, donde se incluye el ambiente presencial y virtual en el nivel primaria con un grupo de 3er grado, para trabajar la colaboración por medio de la escritura, estrategias de planificación, revisión y corrección de información en los dos ambientes con el propósito de favorecer el proceso de argumentación escrita.

Otro estudio fue el de Scagnoli (2005), quien, derivado de un estudio cualitativo, explicó diversas situaciones de aprendizaje colaborativo en cursos de capacitación a distancia enfocados en usos de las tecnologías educativas a docentes. La investigación se enfocó en las actividades y estrategias de trabajo propuestas a los alumnos, las cuales permitieron a los participantes explorar, contribuir y aprender al participar en equipos virtuales, y por otro lado los prepararon para que inicien o contribuyan a la conformación de comunidades de aprendizaje virtuales dentro de sus profesiones o siguiendo sus intereses individuales.

También Jiménez González (2009), realizó un estudio en el que expuso una propuesta estratégica y metodológica para la gestión en el trabajo colaborativo. Dicha propuesta recomienda un cambio en el sentido del trabajo en grupo en los centros de enseñanza en el que la organización conciba que el trabajo en equipo propicia la conformación de un sistema colaborativo en el cual cada miembro es importante, lo que se refleja directamente en un clima organizacional armonioso y propenso al mejoramiento continuo, tanto por parte del centro educativo como del personal.

Todos esos estudios anteceden el problema de investigación del presente trabajo, y al realizar su búsqueda para sustentar la problemática detectada se

plantea mayormente el tema del trabajo colaborativo en niveles de Educación Superior y Universidades, lo que deja de lado la Educación Preescolar y los aspectos que ésta demanda para el aprendizaje de los niños por medio de la interacción. Aunque son escasos los estudios que aquí se mencionan, permitieron apoyar la fundamentación de los aspectos desarrollados en los siguientes apartados del proyecto.

Planteamiento del problema

El trabajo colaborativo en el aula es una práctica que permite la construcción de conocimientos por medio de la interacción entre pares, así como la reflexión y toma de decisiones en conjunto. Esto porque con él se persiguen “metas como el desarrollo individual y la madurez de los participantes, su integración y responsabilidades sociales, la autorrealización a través de la interacción en un espacio libre de control y los ayuda a enfrentarse con su existencia” (Barragan de Anda, Aguinága Vázquez y Ávila González, 2010, p. 6-7).

El trabajo colaborativo en educación preescolar no resulta una tarea sencilla, dado que aún se muestra resistencias a dicha práctica y se mantienen las prácticas tradicionales, porque se percibe que arroja buenos resultados, aunque no son suficientes para que el alumno enfrente y resuelva problemáticas presentadas en su vida posterior y contexto real. Así, cuando el proceso educativo se ve obstaculizado por la mediación tradicional del docente, los alumnos se privan de favorecer su conocimiento por medio de la socialización, siendo éste aspecto social, uno de los principales promotores de aprendizajes en la edad preescolar.

Dicho obstáculo es el que plantea la problemática descrita a continuación,

la cual se evidenció en un registro de observación videograbado, aplicado para llevar a cabo una autoevaluación y co-evaluación de la práctica docente realizada en un grupo de tercer grado de preescolar. En los resultados se observó que dentro de la mediación docente no se propiciaba la interacción entre pares y el ambiente de trabajo generaba actividades individuales, sin permitir la colaboración para construir conocimientos.

Por lo tanto, cuando el docente señalaba alguna actividad en equipos los alumnos no lograban integrarse, detectándose así diversos obstáculos en las habilidades sociales, entre ellos: (a) la falta de capacidad para integrarse en pequeños equipos, y (b) la renuencia a colaborar entre sí lo que denotaba el egocentrismo característico de la etapa durante los trabajos al momento de realizar equipos. Ejemplo de ello, fue el hecho de no prestar el material a sus compañeros de equipo, excluyendo a miembros del grupo de trabajo. Todo esto a causa del desconocimiento que tenían sobre la manera de trabajar colaborativamente ya que estas actividades no eran propiciadas por el docente en la cultura del trabajo diario.

Otro factor importante para el desarrollo de las actividades diarias, es el escaso tiempo para llevarlas a cabo propiciado por el hecho de destinar parte del tiempo reglamentario a las clases extracurriculares como son: música, inglés, biblioteca, educación física y computación, las cuales ocupaban gran parte del tiempo en la mañana de trabajo. Por lo que las actividades del docente se reducían a 60 minutos diarios, en los que se tenían que llevar a cabo las actividades que los planes y programas contemplan para promover aprendizajes significativos por medio del trabajo colaborativo. Es por esto, que la participación del docente es

fundamental en la facilitación de situaciones oportunas de aprendizaje, en los que aproveche los recursos espaciales y temporales con los que cuenta.

Así, con el fin de valorar la mediación docente, se aplicó el instrumento Estándares de Desempeño Docente en el Aula para la Educación Básica en México (Secretaría de Educación Pública, 2010), a fin de identificar cómo se desarrollaba el trabajo colaborativo en el aula.

Los resultados arrojaron que no fue adecuada. Esto se reflejó en la categoría gestión del ambiente de clase referente al indicador relaciones interpersonales, cuyo estándar señala “durante la clase la educadora propicia, de manera permanente, relaciones interpersonales de respeto y confianza entre la educadora y los alumnos, así como entre los alumnos, que contribuyen a establecer un ambiente para el aprendizaje” (Secretaría de Educación Pública, 2010, p. 30); en donde se evidenció que la docente no propiciaba interacciones entre los alumnos, ni brindaba oportunidad para que se construyeran aprendizajes en conjunto. El desarrollo de la actividad fue de manera individual y las instrucciones que se les dieron a los alumnos no permitían, a pesar de que la organización estaba en equipos, trabajar colaborativamente y compartir ideas sobre la actividad.

Es así que, aunque las oportunidades para trabajar en colaboración fueron variadas, el desempeño del docente se mostraba de manera conductual ante situaciones que no favorecían la construcción del aprendizaje entre pares. Por lo anterior se consideró necesario realizar una investigación con la intervención orientada por la siguiente pregunta:

¿Cómo favorecer el trabajo colaborativo en el nivel preescolar a través del

desarrollo de actividades dirigidas por el docente en su función mediadora?

Propósitos

Los propósitos que se plantearon para la presente investigación se integran en un propósito general y tres propósitos específicos que se presentan a continuación.

Propósito general.

La presente investigación con un enfoque cualitativo, mediante un diseño de investigación con estudio de caso, tuvo como propósito indagar de qué manera las actividades dirigidas hacia la colaboración permiten adquirir competencias para interactuar en conjunto, tomar decisiones y reflexionar sobre las consignas planteadas construyendo aprendizajes colaborativamente.

Es así que mediante la aplicación de la estrategia didáctica “Interactúo, colaboro y aprendo: conociendo a los animales”, se pretendió favorecer la interacción entre los alumnos para propiciar aprendizajes en los mismos, permitiendo llevar a cabo de manera adecuada el desarrollo del trabajo colaborativo en los alumnos mediante una diversidad de interacciones enmarcadas en un ambiente de libertad para la construcción de conocimientos donde el rol del docente se orientó hacia la guía y la facilitación de los espacios para la colaboración así como la organización de pequeños equipos de trabajo.

Propósitos específicos.

Los propósitos específicos que se plantearon para llevar a cabo la investigación fueron los siguientes:

1. Implementar una estrategia de intervención que permita construir conocimientos de manera colaborativa por medio de actividades

didácticas considerando el Plan y Programa educativo vigente.

2. Analizar y reflexionar sobre la mediación pedagógica realizada durante el desarrollo de una estrategia didáctica para promover el trabajo colaborativo en el aula.
3. Valorar la estrategia didáctica aplicada considerando los efectos de la misma en relación a la colaboración y los aprendizajes de los alumnos.

Justificación

La RIEB pretende mejorar la calidad de la educación, específicamente la capacidad de interrelacionarse colaborativamente construyendo aprendizajes entre pares, en donde el docente funge como facilitador y guía en este proceso, a través del desarrollo de una competencia en el área social, como se indica en el cuarto principio pedagógico en el Plan de Estudios, relacionado con la participación colectiva para lograr aprendizajes y soluciones en conjunto mediante interacciones sociales (Secretaría de Educación Pública, 2011a). En consecuencia, el presente trabajo de investigación atiende la problemática señalada anteriormente, al enfocarse en el trabajo colaborativo como herramienta para el aprendizaje en conjunto en alumnos de preescolar y el papel del docente como director y promotor de este proceso.

La colaboración como estrategia de aprendizaje en las aulas de clase demanda varios aspectos que el docente debe tener en cuenta al llevar a cabo este tipo de trabajo; por ejemplo, la organización espacial, organización grupal, número de alumnos, actividades novedosas, integración de alumnos y la optimización del tiempo. Ya que una de las limitaciones en el desarrollo del proyecto de investigación durante la realización de la estrategia de intervención

fue el tiempo para llevar a cabo las actividades diarias, las clases extracurriculares como música, inglés, biblioteca, educación física y computación ocupan la mayoría del tiempo en la mañana de trabajo, por lo que las actividades del docente se resumen en 60 o 30 minutos diarios para llevar a cabo todo lo que los planes y programas exigen para crear aprendizajes significativos.

Por tal motivo, el docente tiene un rol fundamental en la adquisición de las prácticas colaborativas, sobre todo en la edad preescolar donde los alumnos se apropian de conductas y actitudes prosociales, que les permiten interactuar y aprender de manera conjunta. Por lo tanto, es importante que el profesor plantee actividades didácticas que habiliten el desarrollo de competencias para trabajar en equipo de manera adecuada, mediante situaciones que les permitan adquirir conocimientos significativos; ya que se aprende cuando se reflexiona sobre lo que se aprende y para qué lo que se aprende. Aprender no solo es conocer algo o ejecutarlo bien, implica valores, compromisos y disposiciones que construyen una identidad (Moral Santaella, 2008).

Desde esa identidad se pretende lograr que los alumnos trabajen colaborativamente para que adquieran los elementos necesarios para socializar favorablemente, así como el uso apropiado de las habilidades sociales. Con ello, se podrá erradicar el egocentrismo a la hora de trabajar en equipo con los distintos materiales, por medio de la toma de turnos, para compartir los aprendizajes adquiridos por medio de la colaboración.

De tal forma, que se consideró que la investigación sobre las actividades dirigidas hacia la colaboración va a permitir: (a) abordar el tema del trabajo colaborativo, el cual implica tomar decisiones, discutir y reflexionar en equipo,

adquirir aprendizajes específicos entre los alumnos en el nivel preescolar y (b) conocer el impacto de la estrategia planteada para favorecer el trabajo colaborativo en alumnos preescolares. Respecto a esto, Domingo y Fuentes (2010) señalaron que “el profesor debe actuar como agente, como creador de las situaciones y condiciones para que el alumnado aprenda y no se limite a almacenar datos estériles e inconexos” (p.172).

Por lo tanto, resulta importante tomar en cuenta la necesidad de realizar un cambio en la mentalidad de los docentes, lo cual la presente investigación hará un aporte significativo a esto, para brindar la relevancia que tiene el trabajo colaborativo en la práctica diaria como recurso para la apropiación del aprendizaje por parte del alumno de una manera más significativa, diferente y atractiva de aprender.

En ese sentido, se resultó pertinente desarrollar la práctica docente por medio de técnicas, estrategias y métodos que facilitaran esta tarea, fungiendo como instrumentos mediadores, tal como lo señaló Pozo (1997). Esto, con el fin de favorecer en los alumnos la transformación, la movilización de saberes, el desarrollo de habilidades del pensamiento y generar aprendizajes por medio de la colaboración e interacción en los equipos de trabajo. Es por esto, que la investigación pretendió hacer uso del trabajo colaborativo como recurso didáctico mediante una estrategia didáctica para generar aprendizajes.

Capítulo 2. Revisión de la literatura

En este capítulo se presenta la información que sustenta y fundamenta la investigación. Primero, se aborda el papel del docente como mediador y posteriormente, se describen las características de los alumnos en edad preescolar referentes al trabajo colaborativo, y por último se aborda trabajo colaborativo en educación preescolar.

Mediación de actividades dirigidas para la colaboración

La mediación docente es la actividad del docente que permite generar y facilitar el proceso de aprendizaje por medio de ambientes, situaciones o acciones que lleven al alumno a construirlo, Alzate Piedrahita, Arbeláez Gómez, Gómez Mendoza, y Romero Loaiza (2005) lo definieron

Como una dinámica de carácter valorativo en la cual un docente guía con apoyos instruccionales que hacen posible que un estudiante resuelva un problema. La mediación puede ser entendida como el conjunto de instrumentos de carácter cognitivo, físico, instrumental que hacen posible que la actividad cognitiva se desarrolle y logre las metas propuestas (p. 2).

De allí que, para favorecer el trabajo colaborativo en un aula de nivel preescolar, la mediación docente debe proporcionar al alumno principalmente oportunidades de llevar a cabo esta estrategia de trabajo, a través de situaciones didácticas en donde la colaboración sea el medio de adquisición de aprendizajes entre las interacciones con pares. En ese proceso, el papel del docente es de observador y guía de la dinámica que se va desarrollando a lo largo de la actividad, delimita, involucra, regula y conduce las interacciones. Al respecto,

Hernández Rojas (1997) refirió que “el maestro es un experto que enseña en una situación esencialmente interactiva, su participación en un inicio debe ser ‘directiva’, creando un sistema denominado ‘andamiaje’ por donde transitan los alumnos, creando zonas de desarrollo próximo” (p.10), sin olvidar la importancia del dominio del tema y la sensibilización a los diferentes procesos de aprendizaje de los alumnos.

Si bien es cierto que el docente sea considerado como el mediador en las actividades colaborativas, esto no quiere decir que el papel de los alumnos sea solamente de receptor de instrucciones y elaborador de acciones, sino también, debe apoyar el proceso de las actividades entre el equipo de trabajo, unos con otros. En relación a lo anterior, Hernández Rojas (2008) señaló que

Si bien el enseñante es el responsable de guiar los procesos de co-construcción, no puede determinar por completo ni en forma exclusiva las rutas de aprendizaje por las que los aprendices podrán transitar; de hecho se puede generar en forma conjunta (entre aprendices y enseñantes) nuevas zonas de construcción no previstas de antemano pero tan válidas como aquellas buscadas intencionalmente (p. 54).

Sin embargo, para que el alumno se interese en participar en dichas actividades, el profesor debe dirigir de manera creativa, proponiendo situaciones novedosas, ejercicios dinámicos y actividades lúdicas, todo esto con una finalidad significativa de acuerdo a las necesidades y requerimientos de los alumnos, tal como lo indica Gutierrez y Prieto (como se citó en León, 2014, p. 141) “la mediación puede surgir del trabajo en el aula y depende casi siempre de la capacidad y pasión del docente”.

Los docentes deben buscar no solamente ajustarse a las reformas educativas, si no también transformar su práctica por medio de una autoevaluación constante, identificando las áreas de oportunidad y trabajando en ellas, así como sus capacidades reforzándolas diariamente, actualizando saberes y llevándolos a la práctica y sistematizando las experiencias, logrando así un cambio educativo significativo apoyando su preparación y poniéndolo al frente de la transformación de la educación.

Para que este cambio se lleve a cabo, se debe realizar una planeación de actividades diarias, tal como lo citó Moral Santaella (2008)

Los profesionales de la educación necesitan un lenguaje, unos referentes para dar sentido al proceso de aprendizaje y necesitan aclarar los pasos que hay que dar para adquirir el conocimiento, un conocimiento que no sólo debe ser transferido del experto al aprendiz, sino que debe ser comprendido para poder ser utilizado y aplicado en distintos contextos (p. 125).

Lo anterior permite al docente organizar de manera secuencial la forma de llevar a cabo su trabajo en el aula por medio de situaciones didácticas. Para ello, debe partir de las necesidades que observa previamente en los alumnos, de acuerdo con las actividades trabajadas anteriormente e incorporarlas en su plan de trabajo para desarrollarlas.

En el proceso de planeación, se deben tomar en cuenta también los intereses y gustos de los alumnos para que los aprendizajes sean significativos. Es en este sentido, que las actividades dirigidas por el profesor deben de estar consideradas desde la planeación. Así mismo, la planeación anual define los aspectos prioritarios a atender y mejorar en el centro educativo al iniciar cada ciclo

escolar considerando como base la planeación del año previo, los resultados obtenidos y las necesidades del colectivo docente.

En la práctica docente analizada, cada mes se tiene la oportunidad de revisar y replantear estas planeaciones de manera conjunta con la comunidad escolar, involucrándolos en la organización de actividades para mejorar aspectos detectados por la docente que se desean reforzar. Esto se contempló en el Acuerdo 717 de la Secretaría de Educación Pública (2014) en el que se señaló que

Los programas y acciones para el fortalecimiento de la autonomía de gestión escolar promoverán que la Planeación Anual de la escuela se constituya en un proceso profesional, participativo, corresponsable y colaborativo, que lleve, a los Consejos Técnicos Escolares, a tener un diagnóstico de su realidad educativa, sustentado en evidencias objetivas que le permita identificar necesidades, prioridades, trazar objetivos, metas verificables, y estrategias para la mejora del servicio educativo. Este proceso se concreta en la elaboración, desarrollo, seguimiento y evaluación de la Ruta de Mejora (p. 4)

Desde esta óptica, la planeación elaborada permite enfocar la situación que se pretende mejorar en primer lugar, la institución y enseguida, en el aula de clase, siendo aquí, el espacio en donde se llevan a cabo todas las oportunidades de trabajar colaborativamente bajo los requerimientos que los planes y programas indican.

La colaboración como estrategia de trabajo y apoyo didáctico es demandada por RIEB en uno de sus principios pedagógicos fundamentales,

requiere de una mediación docente que brinde a los alumnos aprendizajes significativos donde invita "trabajar en colaboración para construir el aprendizaje, en él se contemplan las acciones conjuntas de estudiantes y docentes, orientando las acciones para el descubrimiento, la búsqueda de soluciones, coincidencias y diferencias, con el propósito de construir aprendizajes en colectivo" (Secretaría de Educación Pública 2011a, p.32).

Por lo tanto, es el docente quien guía y dirige a los alumnos a la adquisición de las competencias necesarias para trabajar colaborativamente por medio de una práctica innovadora y creativa, así como una mediación atractiva para los alumnos empleándola en su quehacer diario.

Características de los alumnos en edad preescolar

Los alumnos al entrar a nivel preescolar traen consigo una serie de valores, conductas y actitudes proporcionadas en el hogar, el cual es el primer contexto en la vida del niño. Estas actitudes y conductas pueden ser favorables para la socialización o pueden retrasar estos procesos con valores negativos que no permitan la colaboración en las actividades áulicas.

Referente a esto Lacunza, Castro y Contini de González (2009) indicaron que

El período de los años preescolares (3 a 5 años aproximadamente) es fundamental para el desarrollo de las capacidades sociales, ya que las adquisiciones motrices, sensoriales y cognitivas permiten que el niño se incorpore al mundo social de un modo mas amplio. Por su parte, el conocimiento sobre sí mismo y la diferenciación sexual facilita que su comportamiento social sea más elaborado y eficaz. Este proceso es

complejo, ya que debe posibilitar la adaptación del niño a diferentes grupos y contextos (p. 8).

Un aspecto muy importante en la edad preescolar de los alumnos es su forma de aprender. El proceso de obtención de los conocimientos previos que se reflejan en el aula a la hora de cuestionarlos sobre algún tema, los adquirieron en determinada experiencia vivida, es decir, los alumnos preescolares obtienen la mayoría de sus conocimientos espontáneamente y de manera informal mediante juegos, conversaciones, encuentros y observaciones que la mayoría de las veces fueron adquiridos mediante interacciones con algún sujeto de su contexto social o familiar y les arrojó un aprendizaje sin un modelo didáctico como lo conocemos en las escuelas.

Al respecto, Wood (2000) señaló que

Los niños construyen su propio conocimiento actuando sobre objetos en espacio y en tiempo. Las interacciones sociales (en particular aquellas que tienen lugar entre los propios niños) pueden facilitar el curso del desarrollo exponiendo al niño a otros puntos de vista y a ideas conflictivas que pueden inducirlos a re-pensar o a revisar sus ideas (p. 21).

Así mismo, una característica específica en los alumnos de edad preescolar es el egocentrismo, conceptualizado como el modo de ser en el cual el sujeto privilegia su existencia como objeto de satisfacción, pudiendo llegar al punto de no tomar seriamente en cuenta o simplemente no tomar en cuenta las necesidades, deseos e intereses de los demás (Ramírez, 1998).

Esta conducta en preescolar se observa en los alumnos al realizar las actividades en forma individual o colaborativa. Con la actitud egocéntrica no se

consideran las necesidades de los compañeros con los que se está trabajando, sino, se busca satisfacer una necesidad propia pasando por los derechos de las demás personas o equipos. En cuanto al trabajo colaborativo y el egocentrismo, Lacunza, et al. (2009) determinaron que

Una dimensión conceptual explorada en las escalas de habilidades sociales a nivel preescolar es el nivel de cooperación que tiene el niño. A los 3 años, ésta característica no es constante ya que el pensamiento egocéntrico, tal como plantea Piaget no le permite considerar otros puntos de vista. Aunque el egocentrismo puede continuar hasta los 5 o los 6 años, ya a los 4 años los comportamientos cooperativos suelen ser más constantes en la medida que estas habilidades sean valoradas en su contexto más próximo (p. 19).

Dichas características, tanto buenas o malas, pueden ser transformadas con apoyo de la familia del alumno y la mediación que el docente realice para favorecer una conducta colaborativa.

El trabajo colaborativo en edad preescolar

El trabajo colaborativo es la participación activa entre un grupo de personas que aportan ideas, experiencias y conocimientos para construir aprendizajes de forma colectiva, en el que el docente propicia entre los alumnos interacciones con un fin específico que pretende se logre en conjunto, por medio de la participación total de un equipo de trabajo.

Esta forma de trabajo a veces es confundida con el trabajo cooperativo. Sin embargo, una característica que lo diferencia del cooperativo es que, en el colaborativo, se comparte la autoridad entre todos los integrantes del equipo y se asumen las responsabilidades de las diversas acciones del grupo, mientras que,

en el trabajo bajo el esquema de la cooperación, la interacción supone la división de tareas para facilitar el logro de una meta o producto final específico por un grupo de personas que trabajan juntas pero no construyen en consenso (Panitz y Panitz, 1997). Johnson y Johnson (1994) describieron el trabajo cooperativo como

La cooperación consiste en tabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. En una situación cooperativa los individuos procuran obtener resultado que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo. El aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás (p. 5).

Así mismo, Johnson y Johnson (1994), refirieron cinco elementos esenciales para que la cooperación funcione adecuadamente: (a) la interdependencia positiva, (b) la responsabilidad individual y grupal, (c) la interacción estimuladora, (d) la enseñanza a los alumnos de prácticas interpersonales y grupales imprescindibles y (e) la evaluación grupal.

La colaboración tiene como argumento la finalidad de una tarea específica que involucra a todos los participantes de un equipo, lo cual se puede emplear como modelo de trabajo para lograr un aprendizaje, tal como lo maneja también y es motivo de confusión el trabajo cooperativo. Al respecto, Zañartu Correa (2003), argumentó esta distinción, al señalar que “básicamente el aprendizaje colaborativo responde al enfoque sociocultural y el aprendizaje cooperativo a la vertiente Piagetiana del constructivismo” (p.3).

Por otro lado, Maldonado Pérez (2007) brindó una contribución didáctica para orientar el trabajo de los docentes, que clarifica la intervención colaborativa

con este modelo de trabajo en grupo al referir

En el trabajo colaborativo el profesor o facilitador de aprendizajes funge como acompañante, es un mediador de las tareas definidas por los miembros del grupo, dichas tareas son bajo responsabilidad individual y grupal, es decir, el trabajo lo realizan juntos y se tiene baja división de la labor, las subtareas son entrelazadas y requieren trabajo en conjunto para el proceso de construcción del resultado final en conjunto, que en comparación con la cooperación, en ningún caso corresponderá a la suma de esfuerzos o desempeños individuales. El tipo de conocimiento que se pone en juego durante la colaboración no es fundamental, se requiere razonamiento, cuestionamiento y discusión (p. 273).

Es así, que cuando se emplea el trabajo colaborativo no surge espontáneamente, debe haber primero un conocimiento previo el cual se exponga en el grupo y se interaccione para realizar la meta asignada por medio de la cooperación y aporte sus conocimientos. Se sustenta lo anterior en el enfoque socio constructivista donde “la ley fundamental de la adquisición del conocimiento...comienza [en el] intercambio social, es decir, comienza siendo interpersonal, para después internalizarse o hacerse intrapersonal” (Vigotsky, citado por Pozo 1997, p. 29).

Por lo anterior, el aspecto social en la formación de conocimiento es esencial. Tal como lo citó Delval (2012),

La posición vigotskiana supone que el conocimiento está en la sociedad y el sujeto lo que tiene que hacer es incorporarselo. Una peculiaridad de la posición vigotskiana es que las formas sociales del conocimiento

determinan las formas de pensar de los individuos. Es decir que el conocimiento que existe socialmente no sólo determina el contenido sino también la forma del pensamiento del sujeto (p. 49).

Por lo tanto, se espera que los miembros del grupo interactúen con calidad al propiciar ideas y compartir conocimientos de acuerdo a sus experiencias, por medio de un encuentro reflexivo y de razonamiento, para tomar decisiones, participar activamente y construir nuevos aprendizajes por medio de la colaboración.

Así mismo, Collazos y Mendoza (2006), definieron el trabajo colaborativo como

El uso instruccional de pequeños grupos de forma tal que los estudiantes trabajen juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás. 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 (p. 62).

En cuanto a los planes y programas marcados por la RIEB, en nivel Preescolar se lleva a cabo lo citado en el Programa de Estudio (2011b), referente al trabajo colaborativo en su primer propósito, para lograr que los alumnos aprendan a regular sus emociones, a trabajar en colaboración, a resolver conflictos mediante el diálogo y a respetar las reglas de convivencia en el aula, en la escuela y fuera de ella, actuando con iniciativa, autonomía y disposición para aprender.

Bajo el mismo programa se enfoca el trabajo colaborativo en el campo de formación de Desarrollo Personal y Social, ya que citó que el desarrollo de

competencias en las niñas y niños en este campo formativo depende del papel que desempeña el docente como modelo y el clima que favorece el desarrollo de experiencias de convivencia y aprendizaje entre ella y los alumnos, y entre los alumnos y su contexto (SEP, 2011b).

La estrategia didáctica presentada en este proyecto de intervención es propuesta desde los inicios en las investigaciones pedagógicas realizadas por uno de los pioneros en el desarrollo y aprendizaje social, Vigotsky (1978), quien expuso

Si ofrecemos ayuda o mostramos como hay que resolver un problema y el niño lo soluciona, o si el profesor inicia la solución y el pequeño la completa, o si lo resuelve en colaboración con otros compañeros –en pocas palabras, si el niño no logra una solución independiente del problema-, la solución no se considera indicativa de su desarrollo mental. Esta <<verdad>> era conocida y estaba apoyada por el sentido común. Durante una década, ni siquiera los pensadores más prestigiosos pusieron en entredicho este supuesto; nunca se plantearon la posibilidad de que lo que los niños pueden hacer con la ayuda de otros pudiera ser, en cierto sentido, mas indicativo de su desarrollo mental que lo que pueden hacer por sí solos (p. 130-131).

Trabajar en colaboración es una estrategia innovadora para el nivel preescolar en la actualidad, ya que permite, por medio de la interacción con otros, la apropiación de aprendizajes significativos, aún más que con el trabajo individual. Por lo que Scagnoli (2005) argumentó que

En situaciones de aprendizaje colaborativo cada uno de los participantes

esta comprometido con la búsqueda de información y su contribución al grupo no es competitiva sino que genera una interdependencia positiva, el logro de un resultado es mas importante que las contribuciones individuales de cada uno (p. 2).

Es por esto que, para llevar a cabo la colaboración de manera significativa, los alumnos desarrollan habilidades sociales que les permiten relacionarse adecuadamente en el equipo de trabajo, así como también integrarse de manera en que todos participen proporcionando sus conocimientos o interviniendo como líderes mediadores de las situaciones de aprendizaje. De allí que, Monjas Casares y González Moreno (1998) definieron las habilidades sociales infantiles como “capacidades o destrezas sociales específicas requeridas para ejecutar competentemente una tarea interpersonal” (p. 28), que le permiten al alumno desenvolverse en cualquier tarea de manera satisfactoria y eficiente.

Sin embargo, para que se genere un ambiente propicio para trabajar colaborativamente, los alumnos deben poseer también ciertos valores sociales, los cuales son adquiridos en el hogar, que es donde se da la primera interacción entre el niño y el contexto que lo rodea, en este caso, su familia. La familia es el contexto inmediato o principal, donde crece el alumno y controla el ambiente social en el que vive y, por lo tanto, le proporciona las oportunidades sociales que pueden actuar como filtro o llave para la incorporación a otros contextos (Monjas, 2002).

De allí que resulte importante que en las oportunidades del trabajo colaborativo en el aula los alumnos escuchen con atención a sus compañeros, respeten turnos, propongan ideas, tengan iniciativa y participen activamente en las actividades ya que, como expuso Torres Escobar, (2014, p. 240) “al actuar

individualmente los sujetos no tienen la oportunidad de estudiar las perspectivas de sus compañeros ni tampoco de construir nuevos conocimientos, que se da al trabajo y negociar con las ideas de otros y defender las suyas”.

Al incorporar el trabajo colaborativo al interior de las aulas de clase, el docente con mayor facilidad podrá detectar áreas de oportunidad y generar estrategias innovadoras para mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje e interacción alumno-alumno de manera competente y construir el aprendizaje en colaboración, al desarrollar en el alumno un enlace dinámico y productivo entre las habilidades sociales colaborativas y los conocimientos para la vida que se pretenden favorecer.

Capítulo 3. Método de Investigación

En este capítulo se aborda la metodología que se siguió en el proyecto de investigación, se presenta el enfoque y el método. Enseguida se describen los sujetos participantes en el estudio. Posteriormente se describen los instrumentos utilizados para la obtención de datos, así mismo, se detalla el proceso metodológico llevado a cabo en la realización de la investigación. Por último, se explica el análisis de datos obtenido de los instrumentos y las cuestiones éticas.

Enfoque y método de investigación

El presente trabajo de investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, metodología que permite recolectar información directamente de los sujetos participantes, ya sea de sus actos o sus experiencias verbales y/o no verbales. Creswell (2011) planteó que “los investigadores cualitativos recolectan datos por ellos mismos a través del examen de documentos observando comportamientos o entrevistando a los participantes” (p.159).

Este enfoque permite investigar sobre una problemática desarrollada en un aula de tercer grado de preescolar, a causa del desconocimiento que tienen los alumnos al trabajo colaborativo y la mediación pedagógica no favorecedora de dichas actividades. En cuanto a la investigación cualitativa, Creswell (2011) señaló que

El proceso de investigación cualitativa involucra preguntas emergentes y procedimientos, información típicamente recolectada en el contexto del participante, análisis de los datos construido inductivamente de temas particulares a generales y el investigador hace la interpretación del significado de los datos (p.11).

Este enfoque permitió ver la situación en la que los alumnos se encontraban en cuanto al trabajo colaborativo, las actitudes que presentaron y diseñar una estrategia de intervención que permitiera construir el aprendizaje en conjunto.

En cuanto al método de investigación se eligió el estudio de caso, ya que esta metodología permitió enfocar la intervención docente en una situación detectada. Al respecto Stake (1998) explicó

El caso puede ser un niño. Puede ser un grupo de alumnos, o un determinado movimiento de profesionales que estudian alguna situación de la infancia. El caso es uno entre muchos. En cualquier estudio dado, nos concentramos en ese uno. Podemos pasar un día o un año analizando el caso, pero mientras estamos concentrados en él estamos realizando estudio de casos (p. 15).

Se eligió una problemática abordada en el aula de clases del investigador, para que la situación problema fuera fácil de intervenir, se valoró el diagnóstico sobre la problemática para ver si la situación que se planteaba era realmente el problema de la investigación, para después formar generalizaciones que permitieron enfocar las situaciones específicas del problema para perfeccionar el diagnóstico y concretizar los objetivos a desarrollar en la investigación.

Se llevó a cabo la interpretación de datos, en donde “la función del investigador cualitativo en el proceso de recogida de datos es mantener con claridad una interpretación fundamentada” (Stake, 1998, p. 21). Por lo que se sustentó lo descrito en el presente documento, haciendo referencia a los teóricos e investigadores más relevantes en el tema abordado, se reflexionó y consideró oportunamente los elementos teóricos revisados, pero sin perder de vista la

realidad del problema y la situación cotidiana del caso.

Contexto y sujetos participantes

La práctica docente analizada se llevó a cabo en un aula de tercer grado de educación preescolar de una institución pública ubicada en un contexto urbano marginado en una colonia localizada en la periferia de la ciudad, donde destacaba entre la población el nivel socioeconómico bajo. Esto muy probablemente repercutía, como lo identificó en un estudio Sirin (citado por Woolfolk 2010), en el hecho de que la mayoría de los alumnos mostraban un bajo rendimiento y como consecuencia un rezago en su educación,

El edificio escolar contaba con 5 aulas de grupo, un aula de cómputo, una biblioteca, un desayunador, un aula administrativa, además un aula de la Unidad de Apoyo a Preescolar (UAP), en la que se atendían a los alumnos canalizados por situaciones psicológicas, cognitivas o motoras, y una explanada para las actividades al aire libre. Las clases que se desarrollaron en el Jardín de Niños fueron música, biblioteca, educación física, inglés y computación, cada una con su respectivo docente encargado de impartirlas.

Los sujetos participantes fueron 30 alumnos de tercer grado de Educación Preescolar y la docente que fungió como investigadora. El grupo estaba estructurado por 15 niñas y 15 niños, con edades entre 4 y 5 años, los cuales mostraron características propias de su desarrollo; jugaban, cantaban, bailaban y presentaban una actitud egocéntrica en cuestión de actividades colaborativas y compartidas, les costaba atender indicaciones y seguir las normas sociales llevando a cabo conductas negativas, en algunos casos a causa del estrés de vivir en un nivel socioeconómico bajo, como lo señaló Woolfolk (2010). Además, las

actividades se llevaban a cabo bajo una conducción totalmente del docente, sin permitir libremente que se desarrollaran situaciones didácticas en colaboración para evitar algún conflicto.

Técnicas e instrumentos de la investigación

La presente investigación utilizó como instrumento la técnica de observación participante, la cual identifica un grupo cultural y estudia cómo este desarrolla patrones compartidos de comportamiento sobre el tiempo. Uno de los elementos clave de la recolección de datos en esta forma es “observar el comportamiento de los participantes involucrándose en sus actividades” (Creswell, 2011, p. 23). Esta técnica permitió el análisis a detalle del comportamiento, así como el interés, opiniones y perspectivas de los alumnos participantes en la investigación.

Dentro de la observación, se utilizó como instrumento el registro de observación videograbado (ver Apéndice A). En este tipo de instrumento se detallan las interacciones con información enriquecedora para comprender el caso donde se provee la oportunidad a los participantes para compartir directamente su realidad e interactuar (Creswell, 2011). Este instrumento se utilizó para la recolección de datos de la investigación, como principal proveedor de información para su análisis.

Otro instrumento utilizado fue la lista de control y cotejo, que como señalaron Medina-Díaz y Verdejo Carreón (1999, p. 151) “provee un medio sencillo y simple de recoger información sobre la presencia o ausencia de un comportamiento o característica en particular”, por ejemplo, con un ‘sí’ o un ‘no’; se pueden evaluar aprendizajes, dominios afectivos o logros psicomotores de los

alumnos de preescolar. Se aplicó a los alumnos, por medio de observaciones realizadas a las diferentes actividades planteadas donde se llevó a cabo el trabajo colaborativo. La lista de control y cotejo también se utilizó para obtener datos durante el diagnóstico (ver Apéndice B) y la intervención (ver Apéndice C), en donde por medio de la lista de cotejo se determinó sobre las actitudes colaborativas y la construcción de conocimientos en conjunto, en los equipos de trabajo en los que se anotaron las observaciones pertinentes a los elementos más significativos de la lista.

Por último, se registraron observaciones y datos referentes a la actividad y al actuar docente en el diario de campo (ver Apéndice D), que según Sanabria (2002, p. 13), “se utiliza en los procesos de sistematización de experiencias, como una herramienta para construir conocimientos a partir de una práctica intencionada”. Estos instrumentos permitieron el registro y obtención de datos para analizar las actitudes, formas de trabajo y mediación pedagógica que se realizó durante el diagnóstico y la intervención.

Procedimiento metodológico de la fase diagnóstica

En un primer momento se revisaron las lecturas de Creswell (2011), Taylor y Bodgan (1994), y Ramírez Gómez, Gil Flores y Jiménez García (1999). A partir de ello, se seleccionó la investigación cualitativa como la metodología pertinente para la realización del proyecto de estudio de la problemática que se presentaba en un aula de educación preescolar. Los planteamientos de Creswell (2011) relacionados con el diseño de investigación y procedimientos cualitativos, permitieron obtener una argumentación más detallada sobre esta investigación por lo que se utilizó como fundamento teórico.

Posteriormente, de acuerdo al título de la investigación elegido previamente, se definieron tres constructos, los cuales permitieron adentrarnos a los términos principales del tema (ver Apéndice E). Estos fueron, el trabajo colaborativo, mediación y construcción del aprendizaje. Estos fueron validados a partir de las aportaciones de cuatro expertos en el tema, a quienes se les pidió que proporcionaran la información en una tabla en la que asentaron la definición de cada constructo. Se reunió la información de los cuatro entrevistados la cual se identificó con los códigos, E1, E2, E3 y E4, que permitieron especificar a cada una de las personas a las que se les enviaron los constructos, para posteriormente con base en la información reunida, formar un concepto general para cada una de las definiciones de los constructos. Se especificaron los aspectos del concepto, los comportamientos de las personas que realizaron la mediación, el trabajo colaborativo y la construcción del aprendizaje, también se señalaron los datos que se necesitaron, de quienes se requería obtener y con qué instrumentos se podía obtener dicha información.

Enseguida se eligió la lista de cotejo y el registro de observación videograbado, como instrumentos para obtener datos y realizar el diagnóstico:

- Lista de cotejo, permitió obtener datos específicos sobre los elementos que deben estar presentes en la colaboración y el actuar de los alumnos ante estos elementos para identificar la situación en la que se encontraban ante esta forma de trabajo.
- El registro de observación videograbado, registró la información detallada de una sesión de trabajo en la cual se destacaron los elementos deficientes de la práctica docente y de los alumnos, la cual

sería la problemática a desarrollar en la presente investigación.

Para realizar la transcripción de la videograbación se anotaron a los actores con códigos específicos para mantener la confidencialidad y el anonimato de los mismos, que en éste caso fueron los alumnos de segundo grado. Se videograbó la clase realizada el 17 de febrero del 2015 en el aula, y se registró la práctica detalladamente.

Al mismo tiempo se realizó una lista de cotejo que arrojó los datos necesarios para la investigación en cuanto a las actitudes de los alumnos, el liderazgo en equipo y el desarrollo de la actividad compartida. Dicha lista se aplicó el lunes 6 de julio en una actividad dentro del aula, en donde los niños formaron bloques con material concreto en 4 equipos de 3 niños cada uno, para finalmente registrar observaciones en la lista de cotejo.

Análisis de los datos de la fase diagnóstica

Para el análisis de los datos se consideró el proceso propuesto por Taylor y Bodgan (1994)

El análisis de los datos, implica ciertas etapas diferenciadas. La primera es una fase de descubrimiento en progreso: identificar temas y desarrollar conceptos y proposiciones. La segunda fase, que típicamente se produce cuando los datos ya han sido recogidos, incluye la codificación de los datos y el refinamiento de la comprensión del tema de estudio. En la fase final el investigador trata de relativizar sus descubrimientos, es decir, de comprender los datos en el contexto en el que fueron recogidos (p. 157).

En un primer momento, se llevó a cabo la identificación de los constructos por medio del análisis del tema, se resaltaron tres conceptos claves de la

investigación, (a) trabajo colaborativo y (b) mediación docente. Posteriormente se observó al reunir la información obtenida de los datos previamente solicitados, que fueron la transcripción de la videograbación y la lista de cotejo, instrumentos que arrojaron información importante para llegar a la tercera fase, la cual permitirá comprender el significado de los datos y el porqué de cada uno de ellos, para posteriormente plantear una solución a dicha situación.

Procedimiento metodológico de la fase de intervención

En este apartado se plantean los pasos en el desarrollo de la intervención que se inicia con el planteamiento del propósito en el planteó que lo que se pretendió favorecer en los alumnos con la estrategia de intervención, su descripción y fundamentación teórica así como el análisis de datos en esta fase.

Propósito de la estrategia.

Con base en los resultados obtenidos en la fase de diagnóstico se diseñó una propuesta de intervención mediante actividades dirigidas para favorecer el trabajo colaborativo, con el objetivo de lograr en los alumnos la construcción del conocimiento sobre el tema de los animales, en donde los alumnos trabajaron colaborativamente, intercambiaron ideas, tomaron decisiones en conjunto, razonaron y discutieron en equipo.

Descripción de la estrategia de intervención.

En la estrategia de intervención que se llevó a cabo en la presente investigación se desarrollaron actividades dirigidas para favorecer el trabajo colaborativo. La estrategia se denominó “Interactúo, colaboro y aprendo: conociendo a los animales” (ver Apéndice F) en ella participaron 30 alumnos de tercer grado y la docente fungió como mediadora ante el trabajo colaborativo y la

participación e integración de los equipos.

Este plan de trabajo constó de 4 actividades llevadas a cabo con el tema de los animales, con las que se buscó favorecer diversas habilidades del pensamiento como son: (a) pensamiento lógico, al detonar con cuestionamientos previos que los alumnos poseen para partir de un tema específico, (b) pensamiento colaborador, al desarrollar las actividades en equipos y que permiten que los alumnos razonen, cuestionen, compartan el liderazgo y discutan la posible respuesta y (c) pensamiento creativo, que se relaciona con lo que señaló Waisburd (1999) “al crear o modificar algo introduciendo novedades y produciendo nuevas ideas” (p. 3). Por ejemplo, al realizar la reflexiones sobre las experiencias y conocimientos previos que compartían los compañeros al interior de los equipos.

La primera de estas actividades fue nombrada “Adivina, adivinador”. Su propósito fue promover el trabajo colaborativo por medio de adivinanzas, en las que identificaron y describieron los animales que conocen. La segunda actividad desarrollada fue “Conociendo a los animales de la granja, el mar, domésticos y del zoológico”, tuvo por objetivo favorecer en los alumnos el trabajo colaborativo por medio de la secuencia de imágenes para conocer los diferentes alimentos, hábitats y desarrollo de los animales.

La tercera actividad fue denominada “Armemos un rompecabezas de animales” cuyo propósito fue: favorecer el trabajo colaborativo por medio del rompecabezas para conocer las partes del cuerpo de diversos animales. Por último, la cuarta actividad “Los animales buscan alimento” promovió el trabajo colaborativo por medio del juego y la ubicación espacial.

Las situaciones didácticas se realizaron en equipos de 5 niños, reunidos

previamente tomando en cuenta sus actitudes y capacidades sociales, interacciones y conocimientos previos, que como lo señaló Decortis y Lentini (2009, p. 2)

Son los que permiten enriquecer la socialización del tema que se aborda, ya que las prácticas sociales e intercambios de experiencias alimentan la imaginación y las experiencias históricas y sociales de otros también alimentan nuestra propia imaginación mediante la contribución, representaciones y memorias de la realidad.

Con días de anticipación, se organizaron los grupos de trabajo para equilibrar los equipos con alumnos expertos e inexpertos en actividades sociales e interacciones con sus iguales, para llevar a cabo el andamiaje entre ellos. Antes de cada actividad, todos los equipos tuvieron 3 minutos de sensibilización, en donde socializaron con sus compañeros para cohesionarse, ya que durante la intervención los alumnos de cada equipo fueron los mismos integrantes durante todas las actividades.

La mediación docente fue solamente al dirigir las actividades hacia la colaboración al exponer la consigna de la actividad y monitorear durante el desarrollo, se buscó guiar y dirigir a los alumnos a la colaboración sin perder de vista el objetivo que fue promover en los alumnos el intercambio de ideas y las habilidades del pensamiento, “ya que la interacción entre los pensamientos de las personas y el contexto socio-cultural es fundamental” (Decortis y Lentini, 2009, p. 7), principalmente para la toma de decisiones, razonamientos y discusiones en conjunto.

Se pretendió con esto, mejorar el desarrollo de las actividades por medio

de un método de enseñanza que propuso Ramírez Montoya (2010), basado en el ambiente de trabajo, del cual señaló que

La información sobre el aprendizaje de los niños muestra que las experiencias de preescolar y jardín infantil requieren un enfoque “intelectual”, en el cual los niños interactúen con grupos pequeños y trabajen en conjunto en proyectos que los ayuden a incrementar el sentido de su propia experiencia (p. 182).

Lo anterior propone actividades informales para la interacción y la comunicación de los alumnos, por lo que se realizaron tareas de manera libre, con temas de interés y actividades de juego, también se construyeron aprendizajes, siendo el docente guía y evaluador de este proceso, por medio de indicadores establecidos en una lista de cotejo con los elementos que deben estar presentes en el trabajo colaborativo. También se utilizó un diario de campo en el que se registró información sobre la participación de los alumnos, obteniendo como evidencia fotografías y un registro de observación videograbado.

La idea de las actividades de intervención fue tomada del texto “El Coco-Game un juego de mesa para co-crear, potenciación del trabajo colaborativo y creativo” de Morales, Plested y Aedo Cobo (2015). Se adaptó la situación didáctica al nivel preescolar y se tomaron como aspectos claves la participación de los alumnos, el trabajo colaborativo, la cohesión y sensibilización previa a la actividad, y la mediación dirigida y guía del docente como un simple apoyo en la actividad.

Dicha estrategia se basó en la dirección hacia la colaboración, por lo que al inicio de cada situación didáctica planteada en el plan de trabajo se cuestionó a los niños sus conocimientos previos relacionados con el tema para conocer sus

ideas y saberes e introducirlos a la actividad.

En ese momento el análisis de información de los alumnos jugó un papel importante, ya que los comentarios e inferencias fueron sobre sus experiencias o vivencias adquiridas a lo largo de los años. Estos conocimientos compartidos fueron complejos, ya que ningún alumno presentó características, ideas u opiniones iguales, por lo tanto, toda respuesta obtenida en las actividades de conocimiento previo fueron contestaciones correctas, ya que se sustentaron en el pensamiento complejo de cada niño.

Por esto, las actividades planteadas en el plan de trabajo buscaron favorecer los diferentes tipos de pensamiento en los alumnos por medio de situaciones didácticas entrelazadas con un tema y propósitos específicos, se tomó el trabajo colaborativo como objetivo central y la guía del docente como apoyo.

Análisis de los datos de la fase de intervención

El análisis de los datos en esta fase se realizó a través del programa Qualrus que permitió el análisis de los documentos transcritos en la fase de intervención. En un primer momento, se revisó todos los documentos con el fin de obtener una idea general del material. Posteriormente, se inició un proceso de trabajo intensivo para la codificación y la segmentación de partes específicas dentro de los textos que parecieron relevantes al investigador considerando la pregunta de investigación, los patrones de datos encontrados y la triangulación de los datos con las diversas fuentes e instrumentos.

Una vez con los códigos y segmentos se procedió a llevar a cabo un reporte que permitió construir categorías como: (a) Comunicación docente con los alumnos, (b) Actividades dirigidas hacia la colaboración y (c) Trabajo en

colaboración entre pares.

Cuestiones éticas de la investigación

En la presente investigación se recopiló información y datos que se manejaron en anonimato, esto con la finalidad de que al momento de aplicar los instrumentos, los encuestados lo hicieran de manera confiable. Los actores que participaron se señalaron por medio de nomenclaturas que permiten mantener la confidencialidad. Al respecto Creswell (2011) señaló que la recopilación debe ser “densa y rica para transmitir los resultados” (p. 179), por lo que la transcripción puede transportar a los lectores al escenario de los hechos.

Con la finalidad de cuidar el anonimato se construyeron códigos que permiten identificar a los sujetos que participaron en la investigación, tal como lo refirieron Blaxter, Hughes y Tight (2008), que “la investigación social (utilice encuestas, documentos, entrevistas o comunicación a través de ordenador) da lugar a una serie de cuestiones éticas relacionadas con la privacidad, el consentimiento fundado, el anonimato, el secretismo, la sinceridad y lo deseable que sea la investigación” (p. 174), lo que permitió identificar a cada sujeto con una nomenclatura distinta.

Los datos en la categorización de la transcripción se codificaron con la primer letra de la palabra que identifica la función del sujeto y un número intercalado; A1, A2, A3, A4 y así sucesivamente. Las letras y los números corresponden a los alumnos enumerados, (M) para indicar maestra, (TG) todo el grupo y (INT) intendente, (AD1 y AD2) administrativo uno y dos en cuanto a los registros de observación de las sesiones de intervención y por último (EQ1, EQ2, EQ3 y EQ4) para los equipos videograbados durante las actividades. En cuanto a

los instrumentos se codificó con la inicial de cada uno (D) para el diario de campo, (RD, R1, R2, R3 y R4) para los registros de observación de cada actividad donde (RD) significa registro de diagnóstico, (R1) significa registro de observación videograbado de la actividad uno, dos, tres y cuatro, finalmente, se utilizó (L) para referirse a la lista de control y cotejo.

Capítulo 4. Resultados

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos con el análisis de los instrumentos aplicados. Primeramente, se describen los resultados de la fase diagnóstica con dos categorías de análisis que permitieron identificar el problema de estudio. Posteriormente se presentan los resultados de la etapa de intervención en la que se aplicó la estrategia y se analizaron los resultados con la que se buscó solucionar la problemática referida al trabajo colaborativo y la mediación docente.

Resultados de la fase diagnóstica

En este apartado se analizó la situación en la que se encontraron los alumnos y el docente que participaron en la investigación. Se construyeron dos categorías de análisis obtenidas en la etapa diagnóstica los cuales son: (a) mediación docente y (b) trabajo colaborativo, explicadas a continuación.

Mediación docente.

Uno de los constructos obtenidos durante la fase diagnóstica fue el de mediación docente, que como concepto en la validación por expertos se definió como: la intervención que permite generar y facilitar el proceso de aprendizaje por medio de ambientes, situaciones o acciones que lleven al alumno a construirlo.

Se observó que la mediación docente no favoreció el trabajo colaborativo ya que la actividad realizada en el aula fue totalmente individual. Se proporcionaba materiales a cada alumno sin permitir que colaboraran con sus compañeros de mesa. Aunque el acomodo era en equipo, las situaciones de conflicto que presentaron los alumnos durante la actividad fueron resueltas por el docente, sin brindar oportunidad de que en colaboración los alumnos apoyaran en la resolución de problemas.

Sobre esto, Collazos, Guerrero y Vergara (2001), señalaron que Los estudiantes no saben instintivamente cómo interactuar efectivamente con otras personas. Las habilidades sociales y colaborativas, deberían ser enseñadas y reforzadas. Las actividades en equipos de trabajo ayudarán a los estudiantes a conocerse y a confiar entre ellos. Otras habilidades sociales importantes se refieren a aceptar y apoyar a los demás en la resolución de problemas de una forma constructiva. De esta forma, el rol como instructor, incluye modelar habilidades interpersonales positivas y hacer que los estudiantes practiquen dichas habilidades (p. 8).

Lo anterior pone de manifiesto que las habilidades sociales del grupo requerían de especial atención para atender a los alumnos, ya que se observó dificultad en la interacción al: (a) pelear por materiales, (b) discutir por liderazgo y (c) al mostrar actitudes egocéntricas a causa de que la docente no permitió que hubiera comunicación y resolución de problemas entre ellos.

Otro elemento observado en relación a la mediación docente se mostró en diversos momentos donde se buscaba lograr la atención de los alumnos para llevar a cabo actividades de manera individual. Un ejemplo de ellos se mostró en la siguiente interacción

MA. –Nos sentamos en nuestro lugar y guardamos silencio, vamos a buscar, a recortar y después vamos a pegar imágenes que encontremos en las revistas ¿Sobre qué tema será?

TG. –Los transportes (voz elevada)

MA. -Acá enfrente hay una lámina, ¿Ya la vieron? (camina hacia el pizarrón, frente a los alumnos y señala con la mano una lámina de medios de

transportes aéreos, terrestres y marítimos).

MA. -Busco y recorto por ejemplo un carro, o una bicicleta, o una moto o una camioneta, las recorto y las pego en esta cartulina (señala frente a ellos una cartulina pegada en la pared) ¿Entendieron?

TG. -¡Si!!!!

(La maestra empieza a repartir las revistas a cada niño por mesa caminando por todo el salón)

MA. –Vamos a guardar silencio, no quiero que hablen y distraigan a sus compañeros, estamos trabajando en nuestro lugar calladitos, yo los voy ayudar pero primero lo van hacer ustedes y ya si no pueden hacerlo yo les ayudo, pero ustedes inténtenlo (RD).

De esta manera se observó en dicha interacción docente-alumno que la mediación estaba totalmente conducida por el docente y no propiciaba el trabajo colaborativo en la actividad. Se instruía al alumno para trabajar individualmente sin favorecer siquiera la comunicación y apoyo entre ellos, siendo el docente el único medio para solucionar problemas y adquirir conocimientos.

Lo anterior, estaba vinculado con una visión sesgada sobre la colaboración y su importancia en el aula, de ahí que se pudieron identificar aspectos deficientes de la docente para mediar y favorecer las actividades colaborativas y el papel de los alumnos en el escaso trabajo colaborativo. Se encontraron en ambas situaciones dificultades que notablemente no proporcionaban un aprendizaje, hacía falta brindar libertad a los alumnos para elegir materiales y tomar decisiones conjuntas para la elaboración de la actividad, planteando consignas específicas sobre lo que debían trabajar y monitorear sin tanta intervención.

Trabajo colaborativo.

Otra categoría obtenida del análisis de los datos de diagnóstico fue el trabajo colaborativo. Se obtuvo del concepto de validación por expertos que se consideró como la participación activa entre un grupo de personas que aportan ideas, experiencias y conocimientos para construir aprendizajes por medio de la discusión, razonamiento en conjunto, liderazgo compartido y cuestionamientos en un equipo de trabajo.

Se definió el concepto equipo como “un grupo reunido para un proyecto común, cuyo cumplimiento pasa por varias formas de consenso y cooperación” (Perrenoud, 2004, p. 72). Durante la sesión de clase se observó este escaso trabajo en equipo en la siguiente interacción:

MA. A ver, me juntan todas las revistas por favor.

AL12. (Señala una contraportada de una revista donde aparece una mujer en lencería y se ríe).

AL1. (Le quita la revista y se ríe).

AL12. Dame la revista yo la traía, tú no (voz fuerte).

AL7. (Le quita la revista a AL12 para guardarla)

AL12. ¡Dámela! (Se manotean por la revista).

AL5. (Toma la revista y la coloca con el resto).

-Mientras la docente apoya a dos alumnos del grupo el resto juega entre las mesas, grita y corren por todo el salón (RD).

Esta situación evidenció que el trabajo en equipo no se llevó a cabo de manera adecuada, los alumnos mostraron actitudes egocéntricas que no permitieron una buena interacción, tuvieron dificultad para prestar los materiales y

no todos se integraron en la actividad de recoger las revistas, algunos alumnos realizaron otras acciones, por ejemplo, correr y gritar, que no estaban dentro de los aspectos para trabajar colaborativamente.

En la siguiente interacción se observó la falta de conocimiento de los alumnos por esta forma de trabajo, y la desintegración que mostraron en las actividades se pudo evidenciar de la siguiente manera:

AL1, AL6, AL3 Interactúan entre sí, comentando sobre el trabajo y las imágenes que recortaron.

AL6. -Dame la revista, a mí me la dieron, es mía.

AL3. -Maestra se están peleando (con voz fuerte).

AL6. -Ya no eres mi amigo (se retira de la mesa).

MA. -A ver qué pasó, estamos en equipos de mesa ¿no saben que es equipo? (Los alumnos responden que no moviendo la cabeza)

AL1. -Siempre pelea el (se refiere a AL6) ya no quiero ser su equipo (RD).

El rechazo de los alumnos durante la interacción demostró la falta de conocimiento que tenían los alumnos por este tipo de trabajo, y que la discusión ante cualquier provocación era constante. Es por esto que, al obtener los datos de la lista de control y cotejo y del registro de observación videograbado realizados para el diagnóstico, se pudo percatar que la situación de los alumnos en cuanto al trabajo colaborativo estaba vinculado a su escasa integración en los equipos de trabajo asignados, no todos conocían el significado de la colaboración, no se propiciaban actividades que fomentaran habilidades sociales para interactuar bajo este esquema y por lo tanto, los aprendizajes no se dieron de esta manera.

Los equipos fueron de cuatro integrantes, sin embargo, en la mayoría de

ellos solamente dos niños interactuaron colaborativamente, el resto lo hicieron de manera individual. Lo anterior puso de manifiesto que los equipos no lograron una integración adecuada y no pudieron determinar cómo organizarse para lograr el objetivo propuesto. Prefirieron trabajar de manera individual como por lo general lo hacían. Lo anterior, representaba una falta de interés por trabajar colaborativamente.

Además, durante el ciclo escolar no se habían realizado actividades con este tipo de estrategia de trabajo mientras que el trabajo individual o las binas estuvieron presentes en todas las tareas diarias, por lo tanto, los alumnos no estaban familiarizados con el modo colaborativo de trabajo. Cabe mencionar que en todos los equipos resaltó la participación de uno o dos líderes, quienes en vez de apoyar a los integrantes del equipo repartiendo materiales de manera equitativa e integrando al resto de sus compañeros, excluyeron a quienes no querían participar en la actividad y se apropiaban de los materiales.

Otro dato analizado fue la transcripción de la videograbación de 30 minutos realizada previamente, la cual arrojó como conclusión que el trabajo colaborativo no tenía consolidación en la práctica docente diaria ya que no se practicaba ni se promovía, faltaba mayor motivación, así como conocimientos por parte del docente para utilizar el trabajo en colaboración en el aula. Por ello, se eligió esta problemática para investigar.

Gracias a los instrumentos de observación se percibió que el trabajo colaborativo no era practicado adecuadamente por parte de los alumnos; las actitudes egocéntricas se veían reflejadas y la mediación docente no había promovido que se llevara a cabo constantemente, es por esto que la interacción

no permitía la construcción de aprendizajes entre pares y mucho menos la integración.

Estos resultados permitieron identificar los aspectos que requerían atenderse para la mejora de la práctica docente, los cuales se plantearon como problema de investigación y a partir de ello se diseñó y llevó a cabo una estrategia para intervenir dando solución a las dificultades que tanto el alumno como la docente mostraron ante la implementación y desarrollo del trabajo colaborativo.

Resultados de la fase de intervención

Los resultados dentro de esta etapa de intervención emergieron a través de la aplicación de diferentes instrumentos como registro de observación, diario de campo y lista de cotejo, cuyos datos al ser analizados permitieron la generación de las siguientes categorías: (a) comunicación del docente con los alumnos, (b) actividades dirigidas hacia la colaboración y (c) trabajo en colaboración entre pares.

Comunicación del docente con los alumnos.

La comunicación en el aula de clase entre docente y alumno permite un sinnúmero de oportunidades de aprendizaje, si se realiza de manera adecuada. Es importante que la docente establezca un vínculo de respeto y confianza para llevar a cabo dicha comunicación de manera óptima, Gutierrez (2009) asumió que el nuevo docente debe desarrollar una pedagogía basada en el diálogo, donde se vincula teoría-práctica y el trabajo en equipo, lo anterior para favorecer en los alumnos los conocimientos, valores y habilidades para aprender a conocer, hacer y convivir.

En la estrategia de intervención, la comunicación fue clave para encaminar

a los alumnos hacia la colaboración, la interacción, la reflexión conjunta y la interdependencia positiva. No en todas las acciones la docente se permitió trabajar colaborativamente, en ocasiones la comunicación no fue clara y precisa, lo cual constituyó un obstáculo para lograr el propósito planteado.

La función del docente en la comunicación verbal realizada en las actividades dirigidas de la estrategia fue de manera guiada y orientada hacia la construcción de conocimientos, a través de instrucciones, los cuestionamientos y la retroalimentación, para colocar al alumno en situaciones de aprendizaje y lograr con ello enriquecer los saberes previos conjuntamente y compartir ideas entre los pares reforzando las adquiridas anteriormente.

Para profundizar en el análisis de esta categoría se describen a continuación tres sub-categorías: (a) instrucciones del docente hacia la colaboración, (b) cuestionamientos del profesor hacia la colaboración y (c) retroalimentación hacia la colaboración.

Instrucciones del docente hacia la colaboración.

Actualmente es importante que los docentes incluyan en sus actividades de mediación de los conocimientos, recursos acordes a las necesidades de sus alumnos. Pero que también reconozcan que el aprendizaje no se produce en función de los medios, sino a través de los procesos y de las diversas estrategias didácticas que desarrollan como mediadores entre los conocimientos y sus alumnos (Santibañez y Gil Logroño, 2003). De esta manera es que el docente permite favorecer y promover aprendizajes por medio de su actuación, utilizando como apoyo todos los recursos o medios que forman parte de la práctica diaria.

Las instrucciones son los enunciados que utiliza el docente para dar

consignas específicas durante la práctica, para que el alumno realice acciones verbales o no específicamente verbales tal como lo señaló (Gil, 2012); que guían el proceso de aprendizaje por medio de tareas.

En el desarrollo de la práctica educativa las instrucciones del docente son el elemento principal de las actividades, ya que por medio de éstas el alumno conoce lo que va a realizar, para qué lo va a realizar, por qué es importante que lo realice y cómo lo va a llevar a cabo, como se muestra a continuación:

M.- Tengo que guardar silencio y escuchar a mi compañero que está diciendo la adivinanza y después voy a platicar con mis compañeros de mesa, yo le voy a preguntar a mis compañeros y ustedes van a platicar y van a decir ¿Qué animalito será? ¿Qué animal podrá ser?, van a platicar ustedes primero juntos, vamos a pensar todos juntos y cuando adivinen todos le van a dar la respuesta al compañero a quien le de la tarjeta sale. (R2A1E3).

Se evidencia la mediación como guía del proceso de aprendizaje, siendo la docente facilitadora del proceso por medio de indicaciones específicas y claras de lo que el alumno va a llevar a cabo, también involucra su participación enfocando la atención de los alumnos al tema que se aborda y no perder de vista el propósito de la actividad.

Pero no en todas las actividades el docente fue claramente comprendido. Esto pudo evidenciarse cuando los alumnos no lograron cumplir el propósito de la actividad a causa de la carente instrucción previa por parte del mediador, quien no permitió la comprensión de la actividad por lo que se desvió la atención de los alumnos en el material de trabajo:

El desarrollo de la actividad no mostró trabajo colaborativo por parte de los equipos, no compartían ideas, no platicaron durante la actividad, separaron las piezas realizando el trabajo individualmente y discutiendo erróneamente por el material a causa de las indicaciones de la docente. Los aspectos a mejorar en la actividad fueron, el brindar las instrucciones de manera dirigida hacia la colaboración, especificar paso por paso la actividad dirigida hacia la colaboración utilizando el rompecabezas y promover aún más el dialogo y la reflexión entre los alumnos de manera conjunta (DA3).

Es importante no dejar de lado el propósito de la actividad al explicar las indicaciones, propiciando la interacción entre los alumnos de manera colaborativa enfatizando la diferencia entre este tipo de trabajo con el trabajo en equipo, ya que se observó mayormente éste último durante toda la actividad.

Cuestionamientos del docente hacia la colaboración.

Para que se haga significativo el uso del trabajo colaborativo en los alumnos primero debe haber un cuestionamiento previo, para lograr que los alumnos enfoquen su atención en el tema abordado y conocer lo que saben acerca de mismo tema y utilizar ese conocimiento como base para promover nuevos aprendizajes. Al respecto Pimienta Prieto (2012) señaló que el aprendizaje significativo se favorece con los puentes cognitivos entre lo que el sujeto ya conoce y lo que necesita conocer para asimilar significativamente los nuevos conocimientos.

Durante las actividades llevadas a cabo la docente hizo énfasis en el cuestionamiento a los alumnos para conocer sus saberes previos a la actividad y encaminarlos hacia la colaboración, logrando con ello una visión conjunta del tema

que se trabajó. Al respecto se demuestra la siguiente interacción:

M- ¿Se acuerdan como les dije que iban a trabajar ahorita?

TG.- Con unas tarjetas

M- Con unas tarjetas vamos a trabajar, ¿Pero por qué estamos formados así?

A2- Porque estamos en equipo

M- ¿Y vamos a trabajar cómo?

A18- Colaborativamente

M- Si, colaborativamente, acuérdense que trabajar colaborativamente, ¿Significa qué?

TG- Trabajar en equipo

M- ¿Nos vamos a qué?

A18- Ayudar

M- A ayudar, muy bien A18, ¿Y vamos a qué?

A22- A platicar

M- A platicar, muy bien y ¿Qué más?

A7- A trabajar (R2A1E3).

Hubo también cuestionamientos por parte del docente que permitieron adquirir aprendizajes referentes a la colaboración, donde los alumnos compartieron sus conocimientos grupalmente e incrementaron los aprendizajes por medio de la participación oral, un ejemplo de ello fue la siguiente interacción:

M- ¿Cómo podemos armar un rompecabezas trabajando colaborativamente?

A18- Con mis amigos, con mis compañeros.

M- Pero ¿cómo voy a trabajar con mis compañeros?

A7- Nos tenemos que juntar.

M- Muy bien nos tenemos que juntar. Pero, ¿qué tenemos que hacer?

A19- Ayudarnos.

M- Muy bien, ¿qué más?

TG- Ayudando.

M- Muy bien, ya tenemos las piezas de rompecabezas. Ahora mi pregunta, ¿cómo podemos armar ese rompecabezas colaborativamente? Platíquenlo en su mesa (R6A3E3).

Por medio de las preguntas abiertas se logró que los alumnos respondieran sus ideas sobre cómo se trabajó colaborativamente, esto permitió que utilizaran la metacognición sobre lo que el docente aspiraba a que los alumnos aprendieran, y así poner en juego diversas habilidades del pensamiento.

Al respecto Collazos y Mendoza (2006), señalaron que entre las actividades para desarrollar las habilidades de razonamiento y pensamiento en los estudiantes volviéndolos más independientes está la de modelar pensamientos de orden mayor, haciendo preguntas que verifiquen el conocimiento profundo de los estudiantes, cuestionando “por qué”, “qué significa”, “cómo sabes que es cierto”, tal como se evidenció en la interacción.

Los cuestionamientos entre el mediador y los alumnos se produjeron propiciando la reflexión sobre el propio actuar de los alumnos, haciéndolos responsables de su conocimiento, ya que el docente evitó expresar ideas o dar información a los estudiantes para guiarlos a la respuesta correcta, sino, estimuló su pensamiento por medio de cuestionamientos brindando pautas para que el

resto de sus compañeros adquieran nuevos aprendizajes o consoliden los saberes previos.

Retroalimentación hacia la colaboración.

Durante el inicio de las actividades al mencionar las instrucciones se llevaron a cabo retroalimentaciones en las que se reforzaban los conocimientos del tema y la colaboración, para guiar al alumno sobre la actividad que se realizaba y resolver las dudas que se presentaran durante la interacción docente-alumno. La retroalimentación sirvió como herramienta para aprender sobre cómo los alumnos percibieron las instrucciones e indicaciones dadas con anterioridad y conocer sus perspectivas.

Sobre este concepto, Luna (2009) señaló que la retroalimentación brinda información sobre las competencias de las personas, lo que sabe, hace y como actúa, también describe el pensar, sentir y actuar, que permite conocer su desempeño para mejorarlo, como se describe a continuación:

M- A ver, ¿qué es lo que estamos trabajando?

A14- (Levanta la mano) De tarjetas de cosas.

M- ¿De qué cosas?

A14- ¡De animales!

M- Muy bien, ¿qué más?

A19- ¡De ayudar!

M- Eso. ¡Muy bien! Estamos ayudando y estamos compartiendo con nuestros compañeros, ¿qué más?

A6- Platicando

M- Platicando, muy bien, ¿qué más?

A26- Trabajando colaborativamente.

M- Muy bien... ¿qué más?

A20- Ayudando a nuestros compañeros.

M- ¡Muy bien! M- ¿qué es trabajar colaborativamente?

TG- Ayudarnos, platicarse.

M- Platicarse, hablarse, muy bien; ¿qué más es trabajar colaborativamente?

A9- Ayudar a nuestros compañeros.

M- muy bien ¿qué más?

TG- Platicar, compartir, trabajar en equipo.

M- muy bien (R6A3E3).

La retroalimentación se llevó a cabo por medio de preguntas verbales que permitieron arrojar información por parte de los alumnos para evaluar el conocimiento que adquirieron sobre las experiencias anteriores con la colaboración. Se corroboró que conocían la forma de trabajo colaborativo y algunos aspectos de ella, como la interacción por medio de pláticas, ayudar a los compañeros al realizar una tarea y trabajar en equipo.

Lo anterior es sustentado por Collazos y Mendoza (2006), quien refirió a la retroalimentación como una redirección del esfuerzo de los estudiantes, ayudandolos cuando se necesite, pero no mucho ni poco, sino lo suficiente como para que mantenga ciertas responsabilidades en su propio aprendizaje. Esto se evidenció en la apropiación que hicieron los alumnos del vocabulario correcto para referirse a la colaboración, cuando esto no sucedió, fue el docente quien corrigió o alentó de manera correcta cada idea u opinión expuesta en la retroalimentación.

Se concluye al respecto de esta categoría, que las participaciones de los alumnos fueron vistas por el docente como positivas, quien motivó e invitó a que participaran por medio de turnos, lo que implicaba el desarrollo de habilidades sociales que permitieron que se expresaran y comentaran lo que sabían del tema, aunque la mayoría de las veces eran los mismos alumnos que participaban.

Las expresiones en la comunicación del docente con los alumnos evidenciaron que se lograron aprendizajes sobre este tipo de trabajo y lo que implicaba, como: (a) la cooperación, (b) la ayuda que debe haber entre los integrantes del equipo y (c) el uso en conjunto de los materiales de trabajo para realizar la actividad, aunque en la práctica las actitudes de algunos alumnos se mostraron contrarias a estos elementos de la colaboración.

Actividades dirigidas hacia la colaboración.

Las actividades dirigidas en preescolar permiten al docente guiar mediante consignas e indicaciones a los alumnos para encaminarlos en el logro del propósito que se desea alcanzar. La mediación del docente facilita o dificulta la adquisición de aprendizajes de acuerdo a la intervención que éste tenga en cada una de las actividades. Tardos (2006) refirió que gracias a la intervención del adulto se puede obtener el resultado material deseado, a pesar de que no corresponda al grado de desarrollo del pequeño, ya que cuando el docente dirige adecuadamente al alumno, le abre un sinfín de posibilidades que de acuerdo a su edad, estilo de aprendizaje o proceso, no ocurriría de manera natural.

Durante el desarrollo de la estrategia desarrollada en el presente estudio, las actividades dirigidas fueron guiadas hacia la colaboración, con el uso de recursos didácticos acordes a la edad, motivación y actividades realizadas, y

recursos espaciales por medio del acomodo del mobiliario, todo lo cual permitió libremente la interacción entre los equipos. En cuanto a la mediación docente como guía de todo el proceso realizado, constantemente se reforzó en los alumnos la importancia de la colaboración, la integración y demás elementos que conforman el trabajo colaborativo.

Las actividades dirigidas hacia la colaboración permitieron en los alumnos la interacción libre y colaborativa en las actividades, pero también hubo dificultades durante este proceso, ya que en varias ocasiones el docente no se dirigía a todos los equipos por igual a causa de la cantidad de alumnos con los que contaba el grupo. Al enfocarse al interior de los equipos, se observaron cómo mayores problemas la interacción e integración en los alumnos, lo que obstaculizó parte del cumplimiento del propósito planteado.

Para analizar esta categoría se llevaron a cabo tres subcategorías presentadas a continuación: (a) uso del espacio para la colaboración, (b) recursos didácticos para la colaboración y (c) guía del docente hacia la colaboración.

Uso del espacio para la colaboración.

El entorno en el aula es un elemento fundamental del quehacer educativo, ya que de éste se puede disponer y promover un ambiente de trabajo favorecedor de aprendizajes. Al referirse al espacio físico como promotor de la colaboración, Collazos y Mendoza (2006) señalaron:

Organice los grupos con suficiente distancia entre unos y otros para que no interfieran entre sí, buscando que los participantes del mismo grupo queden juntos, por lo tanto el salón debe ser lo suficientemente flexible para que los participantes se puedan mover y cambiar de lugar libremente (p. 72).

Por lo anterior, es importante que se busque la estrategia correcta para promover interacciones contemplando aspectos como el número de alumnos en los equipos, la distancia entre cada uno de ellos y la libertad de interactuar con todos los integrantes, sin perder de vista el propósito de la actividad, siendo la docente la guía de este proceso para evitar dificultades dentro de los equipos y durante su desarrollo.

Es determinante tener una percepción clara del espacio áulico y entender cada uno de sus componentes y efectos específicos que resultarán de la organización diseñada. En cuanto al trabajo colaborativo, el acomodo del mobiliario durante la estrategia de intervención permitió crear un ambiente favorecedor de interacciones entre los integrantes de cada equipo, por medio de la libertad guiada por la docente hacia la colaboración.

La organización del aula, en cuanto al acomodo de las mesas de trabajo fue de 6 alumnos en cada equipo, lo que permitió una buena interacción entre ellos, se tuvo la oportunidad durante el desarrollo de las actividades de interactuar libremente, se quitaron las sillas de las mesas quedando los alumnos de pie, lo cual permitió el intercambio de comunicación verbal y física entre los integrantes de los equipos, siendo la docente guía y propiciadora de esta oportunidad de interacción. Un ejemplo del uso del espacio físico para favorecer la colaboración se evidencia en la siguiente interacción:

“M- No es trabajo individual, pónganse de pie para que platiquen que animal podrá ser. Los alumnos se juntan en la mesa.

A12- extiende los brazos a sus compañeros abrazándolos para preguntarles: ¿Qué podrá ser?” (R2A1E3).

Se observó la libertad que tuvieron los alumnos en los espacios del aula durante el desarrollo de las actividades, como esta que se ejemplificó; sintieron a sus compañeros por medio del tacto, interactuaron con ellos y consolidaron sus lazos como equipo, se escucharon y cuestionaron entre ellos. Esto fue posible gracias a la organización del espacio físico ya fue un elemento favorecedor de la colaboración.

Recursos didácticos para la colaboración.

Los recursos didácticos en la práctica docente son el apoyo que posibilita la construcción de conocimientos específicos, tanto en la planificación como en la práctica directa de enseñanza, estos pueden ser representaciones simbólicas como dibujos e imágenes, o materiales abstractos por ejemplo objetos que se incorporan en la estrategia de enseñanza para conducir el aprendizaje. Mattos (1983) definió los recursos didácticos como los medios materiales que se disponen para conducir el aprendizaje de los alumnos.

En la estrategia de intervención desarrollada en la investigación se utilizaron diversos recursos materiales, que permitieron la colaboración entre los equipos y favorecieron la interacción a través de consignas planteadas por la docente, en donde la cantidad y el tipo de material facilitaron este proceso. La motivación por estos materiales influyó en el desarrollo de las actividades, ya que fueron recursos novedosos que estimularon en los alumnos el gusto por emplearlos.

Un ejemplo de ello se presenta a continuación:

M- A ver, ya conocimos a nuestros compañeros de equipo, ahora si les voy a presentar los materiales con los que vamos a trabajar, esta actividad se

llama “Adivina, Adivinador”, y consiste en que yo les voy a dar a todos, unas tarjetas

Se muestran las tarjetas a los alumnos.

TG- ¡Siiiiiiiiiii!

Aplauden al ver las tarjetas (R1A1E1).

Se evidenció la motivación de los alumnos por manipular materiales nuevos que no se utilizaron con frecuencia durante el ciclo escolar. Estos fueron recursos didácticos llamativos, con dibujos estimulantes y comprensibles para los alumnos. Todas las tarjetas eran de tamaño carta, para que fueran más claras las imágenes y la manipulación permitiera la interacción entre el equipo.

En cuanto a las dificultades que se presentaron en el uso de los recursos didácticos fue en la actividad “Armemos un rompecabezas de animales” en donde los materiales fueron motivantes para los alumnos, pero no se proporcionaron de manera equitativa dentro de los equipos; se colocaron las piezas en el centro de la mesa sin brindar la consigna. Esto provocó que ciertos alumnos las tomaran y se apropiaran de piezas del rompecabezas; hubo varios que no tomaron ninguna tarjeta, por lo que quedaron excluidos de la actividad y los demás trabajaron individualmente.

Con ello quedó claro que resulta importante que, al proporcionar los materiales, se den las consignas de manera correcta y oportuna para evitar situaciones de egocentrismo en cuanto a materiales numerosos. Sobre esto, Collazos y Mendoza (2006), señalaron la importancia de distribuir los materiales de tal forma que los participantes entiendan que deben trabajar juntos o no lograrán la meta; darles a cada uno solo una parte del material que será

manipulado. Un ejemplo de lo anterior, se muestra en la siguiente afirmación:

La actividad fue buena, ya que los rompecabezas son del gusto de los alumnos y es un material motivante para ellos, pero en el desarrollo de la actividad no se mostró trabajo colaborativo por parte de los equipos, y por lo tanto el propósito no fue cumplido (DA3).

A pesar de que la actividad permitía el trabajo colaborativo al utilizar las piezas para intercambiar ideas y reflexionar en conjunto, no siempre se desarrolló de esta manera, ya que por una parte, estaban acostumbrados a realizarlos de manera individual y por otra, el nivel de egocentrismo del líder no permitía la integración de los otros compañeros; es decir el liderazgo compartido no se logró. Por lo tanto, el recurso didáctico del rompecabezas empleado en una de las sesiones, no tuvo el resultado esperado para fomentar la colaboración, ya que la respuesta hacia los elementos del trabajo colaborativo en el aula no se mostraron.

Guía del docente hacia la colaboración.

El papel del docente en la práctica educativa es uno de los roles más importantes en la tarea de educar a las nuevas generaciones, implica no solamente la responsabilidad de transmitir conocimientos, sino también el compromiso de reforzar en los alumnos valores y actitudes necesarias para desempeñarse óptimamente en la vida futura, y desarrollar potencialidades para mejorar su calidad.

El docente en preescolar no solamente es creador de espacios de aprendizaje, también organiza y prepara los espacios para aprender, los materiales, planea las actividades, distribuye los tiempos de trabajo y juego, adapta los medios que dispone del entorno y los fines que persigue, cumple el

papel de mediador en el desarrollo integral de sus alumnos. Respecto a esta tarea del docente, Labarrere (2008), conceptualizó la mediación como las acciones y actividades ejecutadas para obtener modificaciones en las personas, de manera formal o informal, reestructurando en la persona o en los sujetos.

En cuanto a la mediación para favorecer la colaboración, el rol docente es solamente guía de este proceso, su función es propiciar la interacción entre los alumnos, monitoreando y dirigiendo por medio de instrucciones y retroalimentaciones a los equipos de trabajo. Al respecto, Collazos y Mendoza (2006) señalaron que el rol del docente en la colaboración es explicar la tarea, la estructura colaborativa y las habilidades sociales requeridas, monitorear, intervenir y evaluar. En el grupo que se estudió, todo esto permitió en los alumnos colaborar para aprender y aprender a colaborar, con lo que se modelaron habilidades interpersonales positivas que se pusieron en práctica.

Un ejemplo en el que el docente fungió como guía en la colaboración es la siguiente interacción:

La mediadora iba y guiaba constantemente a los equipos pidiendo que se integraran todos, que no lo hicieran individual y no le dejaran el trabajo a un, o una compañera solamente, sino que todos participaran y se escuchara la interacción que hicieran (DA2).

Se observó que el docente intervenía en las actividades solamente guiando a los alumnos que tenían dificultades para integrarse; los involucraba en la actividad, lo que favoreció el liderazgo compartido. De allí que se propició la interacción, la integración y el intercambio de ideas en los equipos, reforzando constantemente el trabajo colaborativo.

Otro aspecto que se destaca de la intervención, fue la imposición que realizaba el docente para la participación de los alumnos en la actividad “Adivina, adivinador”, donde no se permitió la toma de acuerdos por parte de los alumnos para decidir el compañero que iba a proseguir con la descripción. Se observó que discutían apropiándose del material de manera egocéntrica, por lo tanto, la mediadora decidió que alumno debería continuar con el desarrollo de la actividad. Lo anterior se observó en la siguiente intervención obtenida de un registro de observación:

La mediadora decide quién va a seguir con la descripción sin permitir elegir entre los compañeros del equipo. Realizan la actividad de manera individual. La mediadora elige al siguiente participante (R1A1E1).

En esta situación, la docente no fungió como guía en la toma de acuerdos en esta situación, sino que impuso a los alumnos el orden de participación, lo que evitó que se favoreciera un elemento importante del trabajo colaborativo, que es tomar acuerdos y decisiones en equipo, al proporcionarles instrucciones e indicaciones claras en donde los alumnos intercambiaran opiniones para consensuar los turnos y con ello promover la colaboración.

La presente categoría destaca que, los usos de los espacios del aula favorecieron el trabajo colaborativo, lo que permitió la interacción y comunicación libre entre los integrantes de los equipos, así como también la guía del docente mediando las situaciones que no propiciaban colaboración para encaminar nuevamente a los alumnos por medio de cuestionamientos o consignas claras.

Sin embargo, la mediación docente no favoreció del todo, ya que también se mostraron actitudes individualistas que limitaron las interacciones entre los

alumnos. Por último, algunos recursos didácticos fueron del interés de los alumnos, y otros no tanto, por lo que las actividades dirigidas hacia la colaboración y sus elementos fueron enriquecedoras, pero no lograron en los alumnos todos los aspectos que se deben tener para trabajar colaborativamente.

Trabajo en colaboración entre pares.

El trabajo colaborativo en Educación Preescolar es una tarea ardua, ya que los alumnos aun no tienen conciencia plena de las acciones que implica la colaboración y, por lo tanto, muestran actitudes egocéntricas las cuales dificultan este proceso. La colaboración requiere de diversas acciones que deben estar presentes en las interacciones para que el trabajo no sea de forma cooperativa o en equipo. Respecto a esto, Barragan de Anda, Aguinága Vázquez, y Ávila González (2010) señalaron que el pensamiento crítico, las habilidades de relación, la comunicación clara, la tolerancia, el respeto y la disposición a escuchar son competencias base para una buena interacción para la colaboración. Es así que, si se carece de alguno de estos aspectos durante las interacciones en los alumnos, difícilmente se favorecerá la colaboración entre ellos.

Durante el desarrollo de la estrategia de intervención se observó que los alumnos mostraron dificultad al realizar actividades colaborativas, la discusión, el razonamiento y cuestionamientos en conjunto se vió carente en las interacciones. A pesar de que la motivación jugó un papel importante en las situaciones didácticas desarrolladas, ya que los alumnos se mostraron emocionados y con actitud positiva en los equipos de trabajo, aún así no se desarrolló el trabajo en conjunto para la construcción del resultado final.

Fueron variadas las experiencias que permitieron destacar la dificultad que mostraron algunos alumnos ante el trabajo colaborativo. Un ejemplo de ellas fueron principalmente al relacionarse en el interior de los equipos; hablaban todos a la vez sin respetar los turnos. Tampoco se observó liderazgo compartido, por lo general, era uno o dos alumnos los que siempre tomaban decisiones y llevaban a cabo la actividad. En algunas ocasiones el desarrollo de algunas situaciones didácticas fueron de manera individual y se observó egocentrismo al compartir los materiales negándose a trabajar con sus compañeros.

Lo anterior, no propicia la adquisición de aprendizajes de manera colaborativa. Aunque la intervención fue dirigida por el docente como mediador y acompañante en este proceso, no se obtuvieron los resultados esperados en la apropiación de conocimientos, ya que como se destacó anteriormente, fueron variadas las dificultades que mostraron los alumnos al interactuar en conjunto.

Para analizar a profundidad esta categoría se desarrollaron dos sub-categorías: (a) actitud de los alumnos en la colaboración y (b) interacciones dentro de la colaboración para favorecer aprendizajes.

Actitud de los alumnos en la colaboración.

Las habilidades sociales en el trabajo colaborativo son esenciales para que la comunicación e interacción en los equipos y los grupos se logre de manera efectiva, ya que los alumnos deben desarrollar conductas positivas en las diferentes situaciones didácticas que se les presenten, al igual que en el intercambio de ideas y/o materiales. Caballo (2005) conceptualizó a las habilidades sociales como un conjunto de conductas que permiten al individuo desarrollarse en un contexto individual o interpersonal expresando sentimientos,

actitudes, deseos, opiniones o derechos de un modo adecuado a la situación, esto puede presentarse tanto dentro del aula como fuera de ella, logrando la autorregulación de los alumnos en su vida diaria.

Un aspecto que incorporó Caballo (2005) al concepto de habilidades sociales, y que es de gran importancia para desarrollar el trabajo colaborativo, es el de las actitudes, que de acuerdo a Briñol, Horcajo, Becerra, Falces, y Sierra (2002), son evaluaciones generales que las personas hacen sobre lo favorable o desfavorable que resultan los objetos y las personas de su entorno. Esto permite calificar a una persona de acuerdo a su comportamiento o conducta con base en sus expresiones, comentarios o gestos.

La actitud de los alumnos durante las actividades de trabajo en equipo en la intervención fue positiva; se mostraron motivados desde la presentación del tema, durante el acomodo del mobiliario y la repartición de materiales. Sus expresiones denotaron entusiasmo ante el trabajo en equipo al igual que con los materiales. El acomodo de las mesas permitió una interacción mas sensible y completa con sus compañeros.

Un ejemplo de esta motivación se presenta a continuación

M- A ver, voy a repartir tarjetitas.

TG.- Siiii... (Gritos y aplausos).

M- Empieza a repartir un conjunto de tarjetas a cada equipo. ¿Por qué aplauden?

A26.- Porque nos juntamos.

M- ¿Les gusta trabajar colaborativamente?

TG.- Siii...

M- A ver. Dice el nombre de A7, ¿por qué te gusta trabajar colaborativamente?

A7.- Porque estamos en equipo y estoy con mis amigos (R2A1E3).

En esa interacción se evidenció la actitud positiva de los alumnos al iniciar la actividad, lo que demostró que estaban contentos con esta nueva forma de trabajo para ellos, aspecto que permitió el desarrollo de la actividad de manera armónica. De acuerdo con Collazos y Mendoza (2006) los alumnos que estén comprometidos con el proceso de aprendizaje, deben tener motivación para aprender, poseer pasión para resolver problemas y entender conceptos, y aunque hubo dificultad para controlar la comunicación en el interior de los equipos al inicio de las situaciones didácticas, gradualmente se fue guiando al grupo y se acataron las indicaciones en cuanto al orden y las reglas de conducta, lo que quedó de manifiesto en el agrado que mostraron los alumnos a la actividad y los recursos materiales.

Al iniciar cada situación didáctica se llevó a cabo un tiempo de cohesión o sensibilización previa para el trabajo en equipo. Para Jiménez González (2009), esto se refiere a la atracción que ejerce la condición de ser miembro de un grupo, lo que consideró como algo positivo, que propició el desarrollo las actividades que se correspondían con las características en común de sus integrantes. El docente brindó un espacio de tres minutos al empezar la actividad en donde los alumnos platicaron y conocieron a sus compañeros libremente, pero con su guía durante todo ese proceso.

Lo anterior se observó en la siguiente interacción:

M. A ver, fíjense con que compañeritos les tocó, vean a sus compañeritos

del equipo, vean que compañeritos son (la mediadora camina por las mesas guiando a los alumnos a la sensibilización con sus compañeros de equipo, cuestionando en las mesas para proporcionar la información)

M. ¿Acá que compañeritos son? (cuestionamiento realizado a todos los equipos)

TG. Los alumnos comentan e interactúan con sus compañeros del equipo en sus mesas de trabajo los nombres de los niños de su equipo, y sus nombres propios. La mediadora propicia la sensibilización en el interior de los equipos y la interacción (R1AE1).

En esa interacción quedó evidente que el docente brindó tiempo a la sensibilización y cohesión dentro de equipo. Así mismo, que con ello se logró que los alumnos comentaran con sus compañeros aspectos generales de su persona, como sus nombres propios e intereses. Además, permitió que identifiquen algunas características de compañeros de equipo, y otros aspectos relacionados con la tarea asignada. El docente guió en todo momento a los integrantes de todos los equipos en sus mesas de trabajo; por medio de cuestionamientos propició la interacción entre ellos en tiempos establecidos para favorecer la comunicación.

Un aspecto que en ocasiones no favoreció la colaboración e impidió la positiva interacción y el liderazgo compartido dentro de los equipos, fue la actitud egocéntrica observada en las actividades, característica de alumnos de esa edad; mostraron dificultad al compartir materiales y solamente uno o dos integrantes de equipo eran quienes repartían o decidían quien manejaba los materiales, apoderándose de ellos inmediatamente después de que el docente los repartiera en la mesa.

El liderazgo compartido no se logró completamente en las actividades propuestas dentro de la estrategia de intervención, principalmente por situaciones vinculadas al egocentrismo de los alumnos, ya que muchos de los líderes en los equipos se mostraron renuentes a compartir los materiales y que la actividad dependiera solamente de ellos, y buscaban la aceptación del docente. En referencia a esto, Jiménez González (2009) señaló que los miembros de equipos recién formados son como imanes del mismo polo, por consiguiente, se repelen, se sienten incómodos porque están acostumbrados a trabajar solos y que el éxito únicamente dependa de ellos. Un ejemplo de dichas actitudes egocéntricas se evidencia a continuación:

No hubo toma de acuerdos y liderazgo compartido. Los alumnos platicaban entre ellos. Al principio se integraron todos, mostraron interés por la actividad, pero al comenzar a interactuar con el material cada quien lo hizo por separado uniendo ciertas piezas, pero al final la última palabra para armar el rompecabezas la tenían las líderes de ambos equipos A1 del EQ1 y A14 del EQ3, sin dar oportunidad de que sus demás compañeros se integraran en la actividad. A15 del EQ3 estuvo solo observando cómo trabajaron sus compañeros. Los alumnos mostraban actitudes egocéntricas durante la repartición de materiales, ya que se adueñaban de piezas y no las querían compartir (DA3).

De esta manera, se pudo reflexionar sobre este proceso y tal como lo señalaron Collazos y Mendoza (2006), se debe trabajar con el grupo de alumnos para propiciar que desarrollen actitudes colaborativas. Es decir, entenderlos y ayudarlos a comprender que el aprendizaje es social, que es necesario estar

abiertos a escuchar las ideas de los demás y tener empatía con los otros. En contraste con ello, se evidenciaron dificultades como: (a) la desintegración de los equipos, (b) el egocentrismo al compartir los materiales y (c) el individualismo, aspectos que no ayudaron a que se realizara en forma esperada la adquisición de aprendizajes de manera colaborativa.

Otro ejemplo de egocentrismo e individualidad en las actividades es el siguiente:

Era un alumno o dos los que acomodaban las tarjetas por equipo y no todos los integrantes del equipo se integraron a la actividad ya que los líderes no los incluían.

Se mostraban individualistas al realizar la actividad, aunque discutían, comentaban y decidían en conjunto, era un alumno quien armaba el orden de las tarjetas y los demás, solamente apoyaban verbalmente, o si alguien intentaba apoyar el alumno que tenía las tarjetas no lo permitía (DA2).

En ambas interacciones se observa la actitud de los alumnos que obstaculizó el trabajo colaborativo. Solo algunos alumnos fungieron como líderes y marcaron las pautas para trabajar con los materiales y quienes proporcionaron pequeñas comisiones a sus compañeros. Por lo cual se concluyó que, aunque la motivación estuvo presente al inicio de las actividades al igual que la cohesión y sensibilización previa, no se logró favorecer completamente el liderazgo compartido ni erradicar el egocentrismo. Estos aspectos dificultaron las interacciones y la comunicación entre los miembros de los equipos de trabajo y, por consiguiente, la colaboración.

Interacciones dentro de la colaboración para favorecer aprendizajes.

Las interacciones dentro del trabajo colaborativo son el eje principal para que se evalúe una colaboración efectiva o no efectiva. Constituyen el elemento fundamental que debe estar presente es dichas actividades, lo cual permitirá un sinnúmero de oportunidades para que la comunicación se produzca en conductas sociales y aprendizajes en conjunto. En relación a lo anterior, Collazos y Mendoza (2006) señalaron que

La interacción simultánea en el trabajo colaborativo recomienda proveer actividades donde se desarrolle un buen sistema de comunicación efectiva facilitando los medios adecuados para lograrla, también crear contextos interactivos en los que los estudiantes tengan razones auténticas para escucharse entre sí, hacer preguntas, clarificar temas y replantear sus puntos de vista, y por último fomentar mecanismos donde se dé igual participación a los estudiantes, por ejemplo, turnos (p. 73).

Por lo tanto, las interacciones que se den en los equipos durante el trabajo colaborativo deben tener sentido y no ser solamente palabras o conversaciones vanas que los alumnos tengan entre sí, el papel del docente es importante en este proceso ya que es el guía y/o mediador que propicia la comunicación efectiva por medio del monitoreo, la observación y las consignas claras que se plantean en cada actividad.

Durante la estrategia de intervención realizada, la interacción entre los alumnos fue un aspecto en el que se enfocó la presente investigación ya que al analizar las interacciones entre los alumnos, se pudo constatar que en unos casos permitieron la construcción de aprendizajes en conjunto, mientras que otros, las

interacciones obstaculizaron el logro de la colaboración y los aprendizajes. En la mayoría de las actividades se observó una interdependencia positiva entre los alumnos, vista desde el trabajo cooperativo, no colaborativo.

En referencia a este aspecto, las interacciones positivas mostradas por los alumnos permitieron la cooperación. Hernando Calvo (2015) señaló que la cooperación se produce si existe interdependencia positiva en las tareas, lo cual quiere decir que solo se alcanzan los objetivos grupales cuando cada miembro logra los suyos. Asimismo, solo cuando se logra el objetivo del grupo cada miembro puede completar su propia tarea, tal como se evidenció al interior de los equipos, repartándose tareas unos con otros para después unirlos y formar un resultado final.

Lo anterior quedó de manifiesto en la siguiente interacción

M. A ver, vamos a platicar para llegar a un acuerdo y armar el rompecabezas colaborativamente

EQ3. Los alumnos platican entre ellos, al principio se integran y muestran interés por la actividad, comienzan a interactuar con el material, de pronto cada quien por separado realiza una unión de piezas, tratan de unir todas las piezas al final, se ayudan entre ellos y opinan sobre cómo se hará la colocación de cada pieza (R6A3E3).

Se puede observar que en la participación los miembros del equipo toman cada uno piezas del rompecabezas de manera individual, se apoyan en el armado de manera independiente, cooperan al unir todas las partes armadas y forman un resultado entre todos. Aunque la interdependencia positiva se ve inmersa en esta actitud cooperativa, hubo algunas actividades en las que se logró. Una de ellas

fue en la actividad “Armemos un rompecabezas”, ya que los alumnos trabajaron individualmente, sin discusión o reflexión entre ellos al realizar la consigna, ni al utilizar las piezas del rompecabezas de manera conjunta, por lo cual en la actividad se afectó el logro del aprendizaje colaborativo.

Un aspecto importante de la colaboración es la reflexión entre los miembros de un equipo de trabajo, apoyados por el monitoreo del docente. Scagnoli (2005) refirió que durante el trabajo colaborativo el acompañamiento del mediador deberá ser con intervenciones ocasionales, con un comentario que lleve a la reflexión y la habilidad para capitalizar y buscar hacer comprender el valor de lo aprendido. Por ello, la apertura a la reflexión debe ser guiada por el docente sin invadir la comunicación en los alumnos.

Durante la intervención se observó que los alumnos reflexionaron y se cuestionaron en torno a un tema o consigna dada por el docente, compartieron experiencias y discutieron la posible respuesta entre ellos. A continuación, se ejemplifica una interacción que evidencia lo expuesto anteriormente:

A14 y A16 empiezan a repartir las tarjetas

A16- Son 9 tarjetas (las cuenta)

A14- ¿A ver, esta con cuál va?

A18- Si es una víbora tiene huevos porque ahí están adentro los bebes A15-

Si es cierto, ¿y dónde viven?

A12- En las casas

M- ¿Es cierto que las víboras viven en las casas?

A12- Siiiiii, porque en la casa de mamá Pancha salió una bien fea

A14- Oigan y este ¿qué es?

A17- Haaaay pues un cocodrilo, no vez la bocota grandota

A6- Pero los cocodrilos tienen también bebés de huevo en la tele mi papá me dijo

A12- ¿Entonces este de quién es? Toma la carta del huevo

A14- Aaaaay del cocodrilo, porque este es grandote y se come a la víbora,

A16- Y de ahí nacen los huevos de la panza del cocodrilo, yo nací de la panza de mami (R4A2E2).

En esa interacción se puede observar la discusión de los alumnos en torno a un tema. Por medio de los cuestionamientos se evidenciaron los conocimientos previos, al comentar sobre lo que sabían y compartieron con sus compañeros, al igual que la reflexión en conjunto; para tomar una decisión de elegir cuál de los dos animales se quedaría con la imagen del huevo, reflexionaron y argumentaron porque tomaron dicha decisión, la cual fue coherente y lograron resolver la consigna en conjunto, con apoyo de guía solamente por parte del docente.

Pero no en todas las actividades se observó la reflexión y cuestionamientos en los alumnos, en el siguiente ejemplo se evidencia que en otro equipo de trabajo se dio la discusión en el interior del grupo, pero no propició la colaboración en ellos:

A12 toma una tarjeta de la mesa.

A12- Tiene trompa.

A11- Es un elefante.

A12- Primero yo (cara de enojado), tiene cuatro patas.

A10- Un pato.

A11- Una jirafa, ah, pero las jirafas no tienen trompa.

M- Acuérdense que los demás guardando silencio los demás, ¿qué más tiene (dice el nombre de A12)?

A12- Una trompa, unas orejotas y una cola.

M- Nos ponemos de pie para abrazarnos y adivinar; ¿qué animal es, que animal será? (Los compañeros se abrazan y A11 dice elefante en voz baja, los demás contestan que sí).

A3- Elefante. (A10 se dirige hacia la mediadora para decirle que ya adivinaron en equipo el animal).

M- ¿Ya adivinaron en equipo? ¿Cómo le hicieron?

A12- Adivinó (dice el nombre de A8).

M- ¿Adivino sólo? ¿O todos en equipo?

A8- Yo solo.

M- Pero no es (dice el nombre de A8) solo el del equipo somos todos. (R2A1E3).

En esa interacción la discusión entre los alumnos del equipo fue guiada por el docente, quien los cuestionó para propiciar interacciones más completas entre ellos. Al final un alumno fue quien dio la respuesta sin reflexión previa para concluir la actividad. Sin embargo, los aprendizajes en colaboración durante esta actividad en ese equipo de trabajo no se vieron favorecidos del todo, ya que la resolución de las adivinanzas se hizo de manera individual y con un solo líder comandando las respuestas de sus compañeros: fue escasa la comunicación de experiencias previas, aunque las oportunidades fueron variadas.

Los aprendizajes favorecidos en las actividades colaborativas son significativos para los alumnos. Con los ejemplos expuestos puede verse que la

colaboración no fue llevada a cabo en su totalidad, por lo que no se cumpliendo completamente con el apoyo al desarrollo de las habilidades del pensamiento que esas actividades demandan. Sin embargo, algunos aspectos si se vieron favorecidos en los equipos en los cuales se desarrollaron los aprendizajes propuestos en las actividades.

Al respecto del aprendizaje colaborativo, el cual se pretendió favorecer con las actividades desarrolladas por los alumnos, Maldonado Pérez (2007), señaló que:

El aprendizaje, cuando se emplea el trabajo colaborativo, no surge espontáneamente; es decir, no se dan mecanismos cognitivos distintos, a los que se dan en la persona cuando el aprendizaje se produce individualmente; solamente asignando a los estudiantes tareas para realizar en grupo. Por lo tanto, no debe pensarse que la colaboración es el mecanismo que causa el aprendizaje; porque el aprendizaje, que se espera obtengan los miembros del grupo, solo se dará cuando se logre que la interacción sea de calidad, que propicie el intercambio de ideas y el encuentro con los otros (p. 275).

El trabajo colaborativo, es un elemento enriquecedor de conocimientos más significativos que el trabajo individual, ya que se ponen en juego aspectos que promueven el gusto y motivación de los alumnos como lo es el participar con sus iguales, platicar, jugar, intercambiar ideas y tener contacto físico con sus compañeros, todo lo cual influye en el desarrollo de situaciones didácticas, aun siendo complejas.

Con base en todo lo planteado, se concluye que no todos los aprendizajes

que se buscaron favorecer se lograron en las actividades colaborativas planteadas. La característica de las dinámicas desarrolladas, muy probablemente influyó el hecho de que el tiempo que se empleó para llevar a cabo la estrategia de intervención fue poco para desarrollar en los alumnos los aspectos tan complejos que conlleva la colaboración, más aún, en tan corta edad.

Conclusiones

La presente investigación que tuvo como diseño metodológico la investigación cualitativa y como método el estudio de caso, permitió identificar como a través de las actividades dirigidas hacia la colaboración se favoreció aprendizajes en alumnos de Educación Preescolar. Con base en los resultados obtenidos, se pudo dar respuesta a la interrogante que orientó el desarrollo de la investigación:

¿Cómo a través de las actividades dirigidas dentro de la mediación docente se favorece la colaboración en preescolares?

Las actividades planteadas en clase promovieron las participaciones de los alumnos de manera positiva, se reflejó la motivación del docente hacia ellos, para que se expresaran y comentaran acerca de este tipo de trabajo por medio de cuestionamientos y retroalimentaciones, en donde destacó el conocimiento que presentaron por elementos que conforman la colaboración, aunque no los llevaron a la práctica.

Se reconoció que los usos de los espacios en el aula para la colaboración, favorecieron la interacción y comunicación, tanto oral como corporal, en el interior de los equipos. Además, se evidenció la importancia de la mediación del docente a través de la guía y orientación de las actividades hacia la colaboración, al involucrarse en los equipos con consignas y cuestionamientos pertinentes para promover los aprendizajes en los alumnos.

También se reconoció que no todas las intervenciones del docente favorecieron el trabajo en equipo, en otras, él fue quien tomó las decisiones, por lo que limitó el desarrollo de la capacidad de los alumnos para decidir en conjunto.

Las situaciones de aprendizaje propusieron una nueva forma de trabajo con los alumnos, con el objetivo de desarrollar aprendizajes por medio de actividades dirigidas hacia la colaboración, y aunque no se logró observar todos los elementos inherentes al trabajo colaborativo en los alumnos, se desarrollaron habilidades sociales que permitieron presentar la mayoría de los elementos que se deben involucrar en la práctica educativa. Las interacciones fueron pocas, aunque enriquecedoras en algunos casos, por otro lado, se observaron actitudes egocéntricas, desintegración de algunos alumnos en las actividades y momentos en los que el liderazgo no fue compartido.

En general la colaboración no fue mucha, se mostró mayormente trabajo cooperativo, debido a que entre ellos se distribuían los materiales y tareas específicas para trabajar de manera individual, y posteriormente unir los resultados. Aunque la sensibilización previa favoreció la cohesión en los equipos, la participación de todos los integrantes en los equipos no fue equitativa; hubo alumnos que trabajaron más que otros, lo que dejó de lado a los menos participativos.

Referencias

- Aguerrondo, I. (mayo, 2009). Conocimiento complejo y competencias educativas. *IBE Working Papers on Curriculum Issues*, (8). Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/wpci-08-knowledge_compet_spa.pdf
- Alzate Piedrahita, M. V., Arbeláez Gómez, M. C., Gómez Mendoza, M. A. y Romero Loaiza, F. (julio-diciembre, 2005). Intervención, mediación pedagógica: los usos del texto escolar. *Revista Colombiana de Educación*, 49, 83-102. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/4136-413635243005.pdf>
- Barragan de Anda, A. B., Aguinága Vázquez, P., y Ávila González, C. (abril, 2010). El trabajo colaborativo y la inclusión social. *Apertura*, 2(1). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/688/68820841005.pdf>
- Blaxter, L., Hughes, C. y Tight, M. (2008). *Cómo se investiga*. Barcelona, España: GRAÓ.
- Briñol, P., Horcajo, J., Becerra, A., Falces, C. y Sierra, B. (2002). Cambio de actitudes implícitas. *Psicothema*, 14(4) 771-775. Recuperado de <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=72714413>
- Caballo, V. E. (2005). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. [version Reader]. Recuperado de <http://cideps.com/wp-content/uploads/2015/04/Caballo-V.-Manual-de-evaluaci%C3%B3n-y-entrenamiento-de-las-habilidades-sociales-ebook.pdf>
- Calvo, A. H. (2015). *Viaje a la escuela del siglo XXI*. [version Reader]. Recuperado de <http://www.todogratinternet.com/el-libro-viaje-a-la-escuela-del-siglo->

xxi-gratis-para-descarga-pdf/

Collazos O., C. A., Guerrero, L. y Vergara, A. (2001). Aprendizaje colaborativo: un cambio en el rol del profesor. *Proceedings of the 3rd Workshop on Education on Computing*, 1-10. Recuperado de http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/41551142/Aprendizaje_Colaborativo_Un_cambio_en_el.pdf

Collazos, C. A., y Mendoza, J. (2006). Cómo aprovechar el "aprendizaje colaborativo" en el aula. *Educación y educadores*, 9(2), 61-76. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/834/83490204.pdf>

Creswell, J. W. (2011). *Research Design*. (Third Edition ed.). California, EUA: SAGE.

Decortis, F., y Lentini, L. (abril, 2009). Un enfoque sociocultural de la creatividad para el diseño de entornos educativos . *Elearning Papers*, (13). Recuperado de http://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article6913-&debut_5ultimasOEI=25

Delval, J. (2012). ¿Cómo se construye el conocimiento? *Kikiriki. Cooperación educativa*, (42-43). Recuperado de http://antoniopantoja.wanadooasdl.net/recursos/varios/cons_cono.pdf

Domingo, C. M., y Fuente, A. M., (2010). Innovación educativa: experimentar con las TIC y reflexionar sobre su uso. *Pixel-Bit. Revista de medios y educación*(36), 171-180. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/368/36815128013.pdf>

Fortoul Olivier, B. (2014). La reforma integral de la educación básica y la formación de maestros. *Perfiles Educativos*, XXXVI(143), 46-55. Recuperado de

<http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v36n143/v36n143a21.pdf>

Gobierno Federal (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. México.

Recuperado de http://www.sev.gob.mx/educacion-tecnologica/files/2013/05/PND_2013_2018.pdf

Gil, M. B. (2012). *La formulación de instrucciones en la clase de Ele: pasado presente y futuro*. (Tesis de maestría) Universidad de Barcelona,

Barcelona, España. Recuperada de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/23/23_0019.pdf

Gutierrez, O. (abril, 2009). El profesor como mediador o facilitador del aprendizaje.

Enfoques y modelos educativos centrados en el aprendizaje. México: ANUIES. Obtenido de

<http://scenfer.licenfer.umich.mx/avisos/modulo2/OfeliaGtz.pdf>

Hernández Rojas, G. (1997). Caracterización del paradigma sociocultural. *Módulo*

Fundamentos del Desarrollo de la Tecnología Educativa (Bases Psicopedagógicas). México: ILCE-OEA. Recuperado de https://comenio.files.wordpress.com/2007/11/paradigma_sociocultural.pdf

Hernández Rojas, G. (2008). Los Constructivismos y sus implicaciones para la

educación. *Perfiles Educativos*, 3(122), 38-77. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13211181003>

Jiménez González, K. (2009). Propuesta estratégica y metodológica para la gestión en el trabajo colaborativo. *Revista Educación*, 33(2), 95-107.

Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44012058007>

Johnson, D.W. y Johnson, R. T. (1975). *Joining together. Group theory and group skills*. Englewood Cliff, NJ: Prentice Hall

- Johnson, D.W. y Johnson , R. T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Hillside, NJ: Earlbaum
- Johnson, D. W., y Johnson , R. T. (1994). El aprendizaje cooperativo en el aula. Virginia, EU: Paidós. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/David_Johnson50/publication/265567256_El_aprendizaje_cooperativo_en_el_aula/links/54bd2ff70cf218d4a16a2231.pdf
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. y Holubec, E.(1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós
- Labarrere, S. A., (noviembre, 2008). Bases conceptuales de la mediación y su importancia actual en la práctica pedagógica. *SUMMA Psicológica UST*, 5(2), 87-96. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2774206>
- Lacunza, A. B., Contini de González , N., y Castro Solano, A. (mayo, 2009). Habilidades Sociales Preescolares: Una escala para niños en contexto de pobreza. *Ciencias Psicológicas*, 3(1), 3-28. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3378/337829512001.pdf>
- León, G. L. (mayo, 2014). Aproximaciones a la mediación pedagógica. *Calidad en la Educación Superior*, 5(1), 136-155. Recuperado de <http://investiga.uned.ac.cr/revistas/index.php/revistacalidad/article/view/348>
- Luna, P. Á. (2009). *La importancia de la retroalimentación en los procesos de evaluación*. (Tesis de maestría).Universidad del Valle de México, México
Recuperado de

http://148.208.122.79/mcpd/descargas/Materiales_de_apoyo_3/Avila_retroalimentacion.pdf

Maldonado Pérez, M. (2007). El trabajo colaborativo en el aula universitaria.

Laurus, Revista de Educación, 13(23), 263-278. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76102314>

Mattos, L. A. (1983). *Compendio de didáctica general*. Buenos Aires, Argentina: Kapeluzs.

Medina-Díaz, M.R. y Verdejo-Carrión, A.L. (1999). Evaluación del aprendizaje estudiantil. Recuperado de

https://books.google.com.mx/books?id=Zw7PpmkYTxC&pg=PA151&dq=lista+de+control+y+cotejo&hl=es&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=lista%20de%20control%20y%20cotejo&f=false

Monjas Casares, M. I., y González Moreno, B. D. (1998). *Las habilidades sociales en el currículo*. Madrid, España: Centro de Investigación y documentación educativa-CIDE.

Monjas Casares, M. I. (2002). *Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social PEHIS para niños/as y adolescentes*. Madrid, España: CEPE.

Moral Santaella, C. (2008). Aprender a pensar-aprender a aprender. Habilidades del pensamiento y aprendizaje autorregulado. *Bordon*, 60(2), 123-138. Recuperado de <http://www.Dialnet-AprenderAPensarAprenderAAprender-2717070.pdf>

Morales, H. H., C. Plested, M., y Aedo Cobo, J. (2015). El Coco-Game un juego de mesa para co-crear, potenciación del trabajo colaborativo y creativo.

Enlace: Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento,
13(1), 57-76. Recuperado de
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=82338020003>

Panitz, T., y Panitz, P., (1997). Encouraging the Use of Collaborative Learning in Higher Education. *Issues Facing International Education*, 161-199. Recuperado de
https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=WfVRAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA161&dq=Encouraging+the+Use+of+Collaborative+Learning+in+Higher+Education.+In+J.J.+Forest+Panitz+y+Panitz&ots=cTc6nSQVh&sig=yoP3zPL_yKznz9YKLOoRPG5Ziw#v=onepage&q&f=false

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona, España: Graó.

Pimienta Prieto, J. H. (2012). *Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje*. Ciudad de México, México: Pearson educación.

Pozo, J. I. (1997). *Teorías cognitivas del Aprendizaje*. Madrid, España: Ediciones Morata.

Ramírez Gómez, G., Gil Flores, J., y García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Granada, España: Aljibe.

Ramírez Montoya, M. S. (2010). *Modelo de enseñanza y método de casos*. México: Trillas.

Ramírez, L. (1998). Egocentrismo y altruismo en la comunicación humana: algunas consideraciones psicodinámicas. *Persona 1*, 13-26. Recuperado de
http://fresno.ultima.edu.pe/sf%5Csf_bdfde.nsf/imagenes/FCB815179CE76

7F105256F380056E146/\$file/01-persona1-luisramirez.pdf

Sanabria Salamanca, J. R. (2002). *El diario pedagógico*. Recuperado de <http://julioroberto.blogspot.mx/2005/09/diario-de-campo.html>

Santibañez, J., y Gil Logroño, A. (2003). Estrategias didácticas en medios en la formación inicial del profesorado. *Comunicar*, 21, 153-158. Recuperado de <http://www.DialnetEstrategiasDidacticasEnMediosEnLaFormacionInicialID-755249%201.pdf>

Scagnoli, N. I. (2005). Estrategias para Motivar el Aprendizaje Colaborativo en Cursos a Distancia. *College of Education University of Illinois at Urbana-Champaign*, 1-15. Recuperado de <https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/10681/aprendizaje-colaborativo-scagnoli.pdf?sequence=4>

Secretaría de Educación Pública (mayo, 2010). *Estándares de Desempeño Docente en el Aula para la Educación Básica en México*. Recuperado de <http://cee.edu.mx/referentes/2-2.pdf>

Secretaría de Educación Pública (2011a). *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*. México. Recuperado de <http://comisioniberoamericana.org/gallery/planestudios11.pdf>

Secretaría de Educación Pública (2011b). *Programa de Estudio. Guía para la Educadora. Educación Básica. Preescolar*. México. Recuperado de <http://es.slideshare.net/Pilill/programa-de-estudio-2011-gua-para-la-educadora-educacin-bsica-preescolar>

Secretaría de Educación Pública (2013). *Programa Sectorial de Educación*. México. Recuperado de

http://www.dof.gob.mx/nota_detalle_popup.php?codigo=5326569

Secretaría de Educación Pública (2014). *Acuerdo 717 por el que se emiten los lineamientos para formular los programas de gestión escolar*. México.

Recuperado de

http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5335233&fecha=07/03/2014

Stake, R. E. (1998). *Investigación con Estudios de Casos*. Madrid, España: Morata.

Tardos, A. (julio/agosto, 2006). Las actividades dirigidas. *In-fan-cia*, (98), 8-12.

Recuperado de

<https://didacticaeducacioninfantil.wikispaces.com/file/view/LAS+ACTIVIDADES+DIRIGIDAS.+Anna+Tardos.pdf>

Taylor, S. J., y R. Bodgan. (1994). *Introducción a los Métodos de Investigación Cualitativos. La búsqueda de significados*. Barcelona, España: Paidós.

Torres Escobar, A. C. (2014). Argumentación en la escuela primaria: trabajo colaborativo y B-Learning. *Enunciación*, 19(2), 237-251. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.14483/udistrital.jour.enunc.2014.2.a05>

Vigotsky, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, España: Editorial Crítica.

Waisburd J., G. (diciembre, 1999). Pensamiento Creativo e Innovación. *Revista Digital Universaria*, 10(12). Recuperado de <http://www.revista.unam.mx/vol.10/num12/art87/art87.pdf>

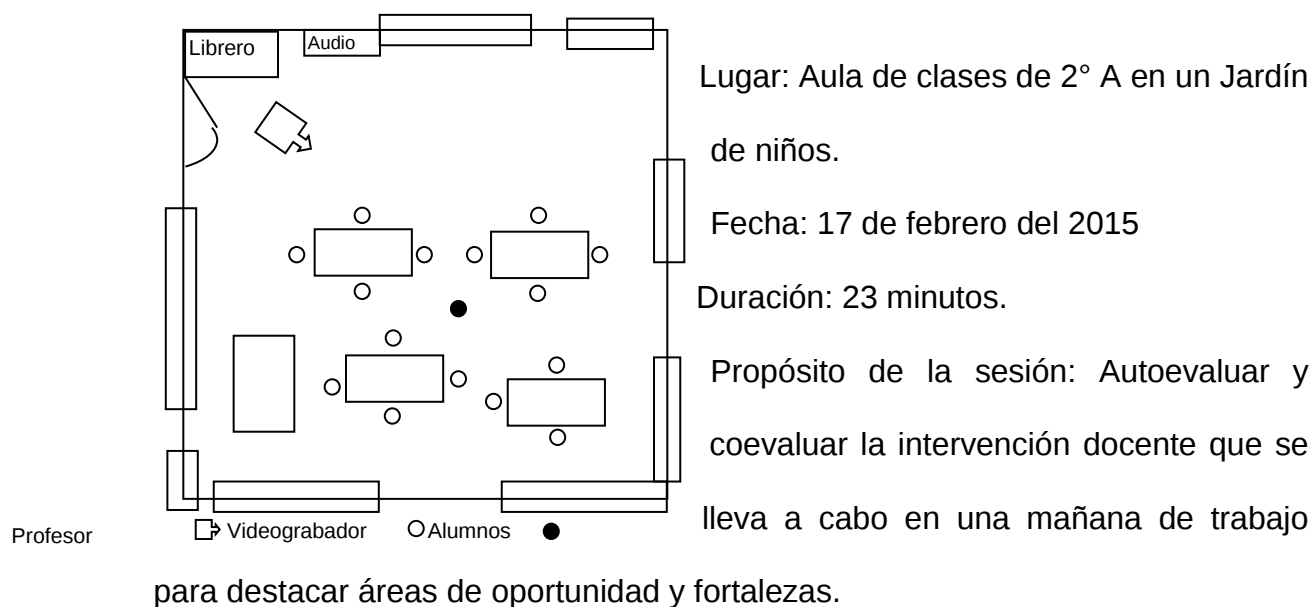
Wood, D. (2000). *Como piensan y aprenden los niños*. México: Siglo Veintiuno.

Woolfolk, A. (2010). *Psicología Educativa*. México: Pearson Educación.

Zañartu Correa, L. M. (2003). Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de Diálogo Interpersonal y en Red. *Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías*, 5(28). Recuperado de <http://contexto-educativo.com.ar/2003/4/nota-02.htm>

Apéndices

Apéndice A. Registro de observación videograbado de una sesión de clases



Asistentes: 15 alumnos de grupo, la intendente que apoyo en la grabación y docente del grupo.

Coordina la sesión: Docente.

Códigos: DOC-Docente, AL-Alumno, INT-Intendente, TG- Todo el grupo

-Plantea situaciones de conflicto cognitivo

-Plantea los objetivos de trabajar colaborativamente

-Propicia el trabajo colaborativo

-Anima a los estudiantes a evaluar sus aprendizajes

-Diseña materiales y ambientes de aprendizaje que permiten el trabajo colaborativo y la construcción del aprendizaje

Hora	Interacción
1:37	En el aula de 2º de preescolar con una cantidad de 15 alumnos, sentados en 3 mesas de 4 y 1 de 3, donde interactúan unos con otros, los recursos materiales se encuentran al alcance de los niños, la docente camina alrededor de las mesas. MA. –A ver ya AL1, siéntese 8AL1 (junta las manos, simulando aplausos) Corroborar con INT. que la grabación se realice correctamente a lo que ella le contesta: INT. -Sí, ya están corriendo los números mire. MA. ¿Qué hicieron en la clase de inglés? (tono de voz elevado), AL6 (con voz elevada menciona el nombre del alumno) AL2. -Los transportes MA. –A ver, vamos hacer un collage, ya vieron este cartel que está acá (señala con la mano una cartulina pegada en la pared de atrás del salón) ¿Qué color es la hoja? TG. –Blanca (con voz elevada) MA. ¿Y las letras que están ahí, ya las vieron, que colores son? AL2: Celeste, verde, morado, rosa y azul MA. –Ok. Nos sentamos en nuestro lugar y guardamos silencio, vamos a buscar, a recortar y después vamos a pegar imágenes que encontremos en las revistas ¿Sobre qué tema será? TG. –Los transportes (voz elevada) MA. -Acá enfrente hay una lámina, ¿Ya la vieron? (camina hacia el pizarrón, frente a los alumnos y señala con la mano una lámina de medios de transportes aéreos, terrestres y marítimos). MA. -Busco y recorto por ejemplo un carro, o una bicicleta, o una moto o una camioneta, las recorto y las pego en esta cartulina (señala frente a ellos una cartulina pegada en la pared) ¿Entendieron? TG. -¡Siiiiii! (La maestra empieza a repartir las revistas a cada niño por mesa caminando por todo el salón) MA. –Vamos a guardar silencio, no quiero que hablen y distraigan a sus compañeros, estamos trabajando en nuestro lugar

Hora	Interacción
	calladitos, yo los voy ayudar, pero primero lo van hacer ustedes y ya si no pueden hacerlo yo les ayudo, pero ustedes inténtenlo.
11:40	Los alumnos empiezan a buscar en las revistas los medios de transporte siguiendo la indicación que la docente les dio, recordándoles el uso de los medios de transporte y ejemplificando.
11:41	AL3. -Maestra, ven (señala con el dedo una imagen de la revista). MA. -¡Muy bien! Empieza a repartir las tijeras MA. -Acuérdense, cuando encontremos un medio de transporte en las revistas lo vamos a recortar, no se les olvide. AL4. –Maestra, maestra, maestra me ayuda (solicita varias veces) MA. –A ver, yo solo te voy a ayudar, tú debes hacer el trabajo solo, tu búscalo en la revista yo solo te voy ayudar. La docente observa que una alumna está pasando las hojas y no vio un carro, por lo que le pide que vuelva a hojear su revista. MA. -No hay un medio de transporte por ahí AL5, busca donde hay un medio de transporte en tu revista fíjate bien. AL6 ayuda a buscar y señala con su dedo índice un carro. MA. -Ya vez AL5 ¿Qué es eso? AL5. -Un carro (con voz baja) MA. -Y un carro ¿Es un medio de transporte? TG. -El grupo le contesta que sí. MA. -Le pide a la AL5 que recorte el medio de transporte. AL6. -Yo no encuentro ni uno MA.- Busca bien y si no encuentras te presto otra revista. Le brinda su ayuda al resto de los niños paseándose por las mesas y reforzando los conocimientos al cuestionarlos sobre si es medio de transporte o no las imágenes que los alumnos encuentran y porque, mencionando sus características (usando la voz elevada). MA. -¡Muy bien AL7! Ahora que tenemos que hacer, ya lo encontraste y ¿Ahora qué hacemos?

Hora	Interacción
	AL7. -Recortarlo (tono de voz bajo) MA. Muy bien, vamos a recortarlo. Apoya a AL1 que se encuentra alado de AL7. AL1. No encontré ninguno. MA. ¿No encontraste ninguno? (voz dudosa), a ver vamos a ver (empieza a hojear la revista con voz elevada) Vamos a recortar los que encontremos para después pegarlos en la cartulina, con mucho cuidado ustedes ya saben recortar. TG. Los alumnos hojean sus revistas y comentan unos con otros sobre algún medio de transporte que encontraron. Se dirige a AL5 para animarla a recortar comentando. MA. Tú ya sabes recortar, vamos a recortar la imagen. MA. Voltea hacia abajo y ve que AL8 está hojeando la revista y pasó una bicicleta entre las paginas, lo cuestiona: Mira ¿Qué es eso, una bici es un medio de transporte? TG. Le responden solamente pocos alumnos (Con voz baja). MA. ¿Una bici es un medio de transporte? (Voz elevada) TG. ¡Si!!!!!!...! MA. Ándele muy bien, ahora recórtala. La docente se dirige hacia la AL1 ya que no encontró medios de transporte en su revista. La docente le ayuda a hojear por última vez. MA. A ver no te preocupes, ahorita te doy otra revista, tengo más acá. Busca otra revista y se la da a la alumna. AL9. Maestra esta no tiene. La docente toma la revista y la guarda, dándole otra y la alumna se va a sentar a su asiento. AL4. Se dirige hacia la docente. Maestra mire. MA. Muy bien, ahora vamos a pegarla en la cartulina. AL3. Maestra no encuentro ninguna. MA. A ver, vamos a buscar una, vamos a revisar, hay que buscar. La docente encuentra un medio de transporte y cuestiona a la alumna sobre si lo conoce o no, y le pide que lo recorte.

Hora	Interacción
	MA. Se pasea por las mesas apoyando a los compañeros, comentando que quien no encuentre en su revista medios de transporte, ella les facilitará otra para que busquen ahí. Los alumnos recortan los medios de transporte que encuentran de manera individual.
11:43	MA. –A ver, ¿Qué es lo que estamos haciendo, que estamos buscando? ¿Medios de qué? TG. ¡Medios de transporte! MA. -Muy bien, recuerden que vamos a pegarlos en nuestra cartulina y ese va a ser nuestro trabajo de hoy. AL1, AL6, AL3 Interactúan entre sí, comentando sobre el trabajo y las imágenes que recortaron. MA. Apoya a AL10 hojeando su revista y buscando un medio de transporte, ya que no lo encuentra. Le facilita otra revista para que busque en ella. MA. Si ya encontraron un medio de transporte pónganlo por un ladito para después pegarlo en la cartulina (Voz fuerte), o si ya quieren venir a pegarlo vengan a ponerle resistol. TG. Los alumnos responden que ya quieren pasar a pegar las imágenes. AL6 y AL1 son las primeras en pasar a pegar su recorte. MA. La docente tiene en la mano una tapa de garrafón con resistol, el cual usan con el dedo índice para pegar. Enseguida AL3 pasa a pegar su imagen. MA. -Tomen poco resistol porque si toman mucho se remoja su medio de transporte. Después pasan a la cartulina a poner resistol y pegar su imagen ALUMNOS AL7, AL11 y AL3. AL10. -Maestra, Maestra, ya (señala con las tijeras una imagen de la revista). MA. Muy bien ahora recórtalo. Da la indicación con voz fuerte de que quien termino de recortar ya puede pasar a pegar la imagen que recortaron.
11:48	La docente apoya a los niños a pegar correctamente su imagen en la cartulina, diciéndoles la ubicación espacial (los alumnos colocan la imagen al revés).

Hora	Interacción
	AL1. ¿Maestra así? MA. Muy bien, recórtalo, ¿Qué es eso? AL1. Un avión MA. Oigan el avión es un medio de transporte terrestre, Michel, Michel, (le habla para solicitar su atención), ¿el avión está en aire o en la tierra? AL6. En el aire MA. ¿Segura? AL6. Es que los aviones vuelan alto (levantando la mano hacia el aire). La docente sigue apoyando a los alumnos en el pegado de las imágenes en la cartulina. MA. ¿El carro es un medio de transporte que está en el aire o en la tierra?, ¿anda en el aire el carro o en la tierra? TG. En la tierraaaaaa... MA. ¿Qué necesito para que camine? AL3. Gasolina. La docente continua apoyando los alumnos a pegar sus imágenes, también a los que se dirigen a ella mostrándole lo que encontraron en las revistas. MA. Muy bien, ahora vamos a recortarlo para venir a pegarlo en el mural. El resto de los alumnos continúan hojeando las revistas. AL10. Maestra encontré una ambulancia. MA. -Muy bien AL10. Pasa a pegarla en la cartulina, ponle mucho resistol, con poco resistol no va pegar. Le docente le llama la atención al AL11. Porque estaba recortando la imagen de mala manera (con los dedos). MA. Cuidado AL11. Recorta bien. (Dirigiéndose al grupo) ¿Alguien falta de venir a pegar su medio de transporte a la cartulina? Los que ya acabaron vengan a dejar las tijeras aquí en la caja (voz elevada). AL8. (Se dirige a la docente y le muestra una imagen).

Hora	Interacción
	MA. ¡Muy bien AL9!, ¿que eso es papá? AL8. Un barco MA. Bote, se llama bote, el barco es un poco más grande, oye y donde va ese ¿En el agua o en la tierra? AL8. En el agua (voz muy baja). MA. Muy bien, en el agua, pásale a pegarlo en la cartulina. AL12, AL4 Y AL1 pasean por las mesas recogiendo las tijeras, gritando por el salón ¡Tijeras, tijeras! (El resto del grupo empieza a recoger los restos de revista que están en la mesa y el piso, poniendo las revistas en una mesa pegada a la pared. Algunos alumnos se pasean por el salón sin rumbo fijo, y observan con desconocimiento al INT. que está grabándolos). MA. –A ver, me juntan todos las revistas por favor. AL12. (Señala una contraportada de una revista donde aparece una mujer en lencería y se ríe), AL1. (Le quita la revista y se ríe) AL12. Dame la revista yo la traía, tú no (voz fuerte). AL7. (Le quita la revista a AL12 para guardarla) AL12. ¡Dámela! (Se manotean por la revista) AL5. (Toda la revista y la coloca con el resto). Mientras la docente apoya a dos alumnos del grupo el resto juega entre las mesas, grita y caminan por todo el salón. MA. A ver, ya terminamos de hacer nuestra cartulina, nos sentamos en nuestro lugar por favor (lo menciona tres veces, cada vez subiendo más el volumen de la voz). Indica a los que restan de guardar las revistas que las pongan donde están las otras, sobre una mesa.
11:55	MA. A ver, ¿Quién hizo esto? (Despega la cartulina de la pared y la muestra al grupo elevando la voz). AL1. Nosotros. MA. Muy bien, ¿Que hicimos aquí, que pegamos aquí? AL2. Los tanspotes, medos de tanspotes. (Voz fuerte)

Hora	Interacción
	MA. A ver, nada más escucho a un compañero, ¿Qué hicimos aquí? TG. Medios de transporte (todos contestan con voz fuerte) MA. -Muy bien, los medios de transporte. Hicimos un mural como el que está aquí ya lo vieron (pega al lado del cartel del pizarrón la cartulina, y señala el cartel con la mano), este también tiene medios de transporte por ejemplo este tiene una bicicleta, ¿Ustedes pegaron una bicicleta? TG. Siii... MA. A ver, pásale AL12, ¿dónde está la bicicleta? AL12. Señala con el dedo la bicicleta en la cartulina. MA. Muy bien, aquí hay una bicicleta y acá hay otra igual, ¿Ya vieron?. A ver, acá también hay un carro, en la cartulina ¿Hay un carro también? Vamos a buscar pásale AL1. AL1. Señala con el dedo el carro en la cartulina. MA. Muy bien, aquí está el carro, miren aquí hay un carro y acá está el otro. A ver, donde hay un avión, pásale AL10. AL10. Señala con el dedo el avión en la cartulina. MA. Muy bien AL10, a ver AL4 ya viste donde está el avión (le llama la atención porque está distraída), a ver pásale a decirme donde hay otro avión en nuestra cartulina. AL4. Señala con el dedo el segundo avión de la cartulina. MA. Muy bien, ¿Cuantos aviones tenemos en total entonces? TG. Dooooos... MA. Muy bien, dos aviones tenemos en nuestra cartulina. MA. A ver, ¿Dónde hay una camioneta?, pásale AL12 a buscarla. AL3. Señala con el dedo un carro en la cartulina. MA. A ver, ese es un carro, y nosotros queremos encontrar la camioneta, búscala, es igual que está de acá (señala con el dedo la camioneta del mural de alado). AL6. Las camionetas son grandotas AL4. AL3. Señala con el dedo en la cartulina una camioneta.

Hora	Interacción
	MA. Muy bien, esta es una camioneta. Ahora vamos a buscar una moto, como esta (señala una moto del mural), ¿Dónde habrá una moto en nuestra cartulina? Pásale AL8. AL5. Señala una moto en la cartulina. MA. Muy bien, aquí esta nuestra moto, pásale a sentarte mi amor. MA. Ya vieron, hicimos un mural como este (señala el de imágenes impresas) con nuestras manitas, recortamos e hicimos un cartel nosotros solos. AL6. Nos faltó un caballo. MA. Nos faltó un caballo es cierto, ¿Qué más nos faltó?

Apéndice B. Lista de Cotejo para el resultado del diagnóstico

Coloque una × donde corresponda, según su apreciación		
En el trabajo colaborativo	Sí	No
Los alumnos		
Se observa un líder en el equipo		
El líder media la actividad durante el trabajo colaborativo		
El liderazgo es rotativo entre los alumnos del equipo		
Se observa trabajo individual en algún miembro de los equipos		
Los alumnos aportan y comparten sus conocimientos a los miembros del equipo		
Los alumnos reflexionan colaborativamente		
Los alumnos interactúan con todos los integrantes de su equipo		
Los alumnos colaboran con todos los integrantes de su equipo		
Los alumnos tienen disposición a trabajar colaborativamente		
Los alumnos utilizan estrategias colaborativas para construir el aprendizaje		

Apéndice C. Lista de cotejo de la actividad “Adivina adivinador”

Jardín de Niños Justo Sierra

Grupo 3° B

Equipo _

Competencia: Identifica que las niñas y los niños pueden realizar diversos tipos de actividades y que es importante la colaboración de todos en una tarea compartida, como construir un puente con bloques, explorar un libro, realizar un experimento, ordenar y limpiar el salón, jugar con canicas o futbol.			
Problema del contexto: Llevar a cabo por medio de actividades atractivas para el alumno el trabajo colaborativo para que se construya el conocimiento por medio de la interacción, discusión y participación en conjunto.			
Evidencia: Fotografías, registro de observación videograbado, diario de campo, lista de cotejo con elementos de la colaboración.			
Indicadores de desempeño	Si	No	Observaciones
Saber conocer			
Reconocen a los animales del resto de los demás seres vivos	—		
Identifican el hábitat de diferentes animales	—		
Identifican el alimento de diferentes animales	—		
Identifican el proceso de crecimiento de diferentes animales	—		
Conocen las partes del cuerpo de los animales	—		
Saber hacer			

Se observa sensibilización de los alumnos previo a la actividad	–		
Se observa el liderazgo compartido		–	Solo uno o dos alumnos propician la interacción
Se observa el razonamiento en grupo		–	No todos participan en la actividad
Se observan cuestionamientos entre los integrantes del equipo	–		Se cuestionan sobre ¿Qué animal podrá ser?
Se observa discusión entre los alumnos para lograr la consigna	–		Discuten si será un animal o será otro exponiendo sus ideas
Saber ser			
Participan activamente en las actividades		–	No se observa integración de todo el equipo
Respetan y escuchan las participaciones de sus compañeros		–	Se interrumpen
Toman iniciativa en las actividades	–		Se sugieren ideas para mejorar la actividad
Proponen ideas para realizar la actividad	–		Proponen ideas para colaborar

Apéndice D. Diario de campo de la actividad “Adivina adivinador”.

Actividad No.	1	Fecha y Hora	10 de marzo del 2016 a las 11:05 am.
Tipo de Actividad:		Objetivo del docente en la actividad:	
En equipos		Mediar las situaciones que se daban en el interior de los equipos para propiciar y favorecer el trabajo colaborativo.	
Descripción		Experiencia	
La clase se llevó a cabo dentro del aula de clases, con cuatro mesas de trabajo con 5 y 6 niños en cada equipo. La actividad a desarrollar fue “Adivina adivinador”, en donde los alumnos describieron las características de un animal según la tarjeta que tomaron de la mesa con una hoja de color en la parte de atrás para que no se traspasara la imagen del animal, y los compañeros del equipo se juntaban en equipo para adivinar la respuesta en conjunto, aunque las interacciones entre los alumnos con el acomodo del mobiliario se favorecieron, aunque al principio fue difícil ya que esta forma de trabajo no había sido realizada		Con la actividad “Adivina adivinador” aprendí que el trabajo colaborativo es una tarea complicada para los alumnos ya que anteriormente no habían llevado a cabo esta forma de trabajo, las actitudes egocéntricas se mostraron desde la sensibilización, el liderazgo era de uno o dos integrantes del equipo, pero no fue rotativo como se tenía planeado en la actividad, la discusión y la toma de decisiones se guio constantemente, pero de igual manera no todos los alumnos permitían llevarla a cabo, siempre eran los mismos quienes	

Actividad No.	1	Fecha y Hora	10 de marzo del 2016 a las 11:05 am.
Tipo de Actividad:		Objetivo del docente en la actividad:	
En equipos		Mediar las situaciones que se daban en el interior de los equipos para propiciar y favorecer el trabajo colaborativo.	
Descripción		Experiencia	
anteriormente. Los alumnos mostraban actitudes egocéntricas durante la repartición de materiales, jugaban en ocasiones con las tarjetas haciendo un uso inadecuado de ellas, incluso cuando las instrucciones de la actividad habían sido ya explicadas, pero conforme se iba guiando la actividad algunos de ellos permitían la colaboración interactuando y discutiendo sobre la consigna planteada, eran ciertos alumnos los que facilitaban este proceso en la actividad, otros se mostraban renuentes a conversar con sus compañeros y participar en la actividad. La mediación que se ejerció fue totalmente de guía y propiciando la interacción por medio de		interacción y los demás seguían la instrucción de este o estos alumnos. Se observaron actitudes individualistas y aunque la guía y mediación del docente todo el tiempo estuvo presente y propiciaba conversar por medio de cuestionamientos no todos los alumnos se integraron en la actividad.	

Actividad No.	1	Fecha y Hora	10 de marzo del 2016 a las 11:05 am.
Tipo de Actividad:		Objetivo del docente en la actividad:	
En equipos		Mediar las situaciones que se daban en el interior de los equipos para propiciar y favorecer el trabajo colaborativo.	
Descripción		Experiencia	
instrucciones cortas y cuestionamientos como ¿Qué podemos hacer para adivinar?, ¿Cómo lo haremos?, ¿Qué debemos hacer ahora?, aunque al elegir el alumno que participaría diciendo la descripción de los animales la mediadora era quien imponía, según el niño que mejor interactuara y diera pauta para realizar el trabajo colaborativo. La actividad al principio fue motivante y les gustó trabajar con las tarjetas, pero en el desarrollo de la actividad se perdía el objetivo a causa de la curiosidad de tomar las tarjetas y verlas. Al evaluar la actividad se cuestionaba sobre ¿Trabajamos colaborativamente? A lo que los alumnos respondían que sí,			

Actividad No.	1	Fecha y Hora	10 de marzo del 2016 a las 11:05 am.
Tipo de Actividad:		Objetivo del docente en la actividad:	
En equipos		Mediar las situaciones que se daban en el interior de los equipos para propiciar y favorecer el trabajo colaborativo.	
Descripción		Experiencia	
después se les preguntaba ¿Por qué? Y ellos contestaban porque trabajamos en equipo y porque platicamos. Después se les preguntó si la actividad había sido de su agrado y ellos contestaron que sí porque adivinaron, jugaron en equipo y trabajaron con tarjetas. Esto permitió darme cuenta que la actividad les fue más difícil de lo que se pensaba, los aprendizajes fueron adquiridos solo por unos cuantos alumnos, no todos aprendieron e interactuaron de la misma manera, unos daban pauta a la interacción con sus compañeros, mientras otros se alejaban y no se integraron en los equipos. Me sentí nerviosa al realizar la actividad ya que no sabía cómo			

Actividad No.	1	Fecha y Hora	10 de marzo del 2016 a las 11:05 am.
Tipo de Actividad:		Objetivo del docente en la actividad:	
En equipos		Mediar las situaciones que se daban en el interior de los equipos para propiciar y favorecer el trabajo colaborativo.	
Descripción		Experiencia	
reaccionarían los alumnos ante este tipo de trabajo, tenía miedo de que no supieran que hacer y la actividad se fuera abajo con una mala actitud por parte de ellos, pero al ir poco a poco desarrollándose me di cuenta que aunque es una forma de trabajo nueva, es cuestión del mediador ir guiando hacia la colaboración y brindar las indicaciones concretas y correctas para que se propicien todos los elementos del trabajo colaborativo.			
Evaluación de la actividad		Modificaciones que podrían mejorar la actividad	
La actividad fue buena, ya que fue del gusto de los alumnos, les motivó trabajar en equipos y con materiales diferentes, pero el desarrollo de la		-Permitir a los alumnos que sean quienes elijan el alumno que sigue de participar en la actividad y no imponerlo.	

Actividad No.	1	Fecha y Hora	10 de marzo del 2016 a las 11:05 am.
Tipo de Actividad:		Objetivo del docente en la actividad:	
En equipos		Mediar las situaciones que se daban en el interior de los equipos para propiciar y favorecer el trabajo colaborativo.	
Descripción		Experiencia	
actividad careció de trabajo colaborativo por lo que el propósito no se cumplió en todos los alumnos ni en todos los equipos.		-Una guía más específica durante la actividad en cuanto al liderazgo, tratar de que sea compartido y no permitir solo a un alumno que propicie la interacción en el equipo. -Más preguntas para evaluar la actividad al término del trabajo, y durante la actividad autoevaluarnos por medio de cuestionamientos para guiar la actividad aún más a la colaboración.	

Apéndice E: Validación de constructos por expertos

Estimado (a) Maestro (a):

Le solicito a usted su apoyo para definir los constructos Trabajo Colaborativo y Mediación. El propósito es validarlos para utilizarlos en el análisis de mi práctica docente y que permitirá definir un proyecto de investigación.

Para responder a esta encuesta requiero que usted revise la definición que se hace de cada constructo, incorpore su definición, responda a la pregunta ¿Cómo se comporta una persona que...? ó en su caso ¿Cómo se comporta una persona que usa...? y realice los comentarios y/o sugerencias que permitan mejorar la definición.

Agradezco de antemano su colaboración.

Constructo	Su definición	¿Cómo se comporta la persona que...?	Comentarios y/o sugerencias
Trabajo Colaborativo Es la participación activa entre un grupo de personas que aportan ideas, experiencias y conocimientos para construir	E1: Es la participación y aportación de las experiencias para lograr un fin y adquirir un conocimiento. E2: Grupos pequeños no mayores de 6 integrantes que aportan ideas o	E1: Aportando conocimientos y habilidades, destrezas. E2: Cuenta con habilidades para oír, reflexionar y adherir ideas que no son propias. E3: El docente es quien da entrada al trabajo	E1: En nuestros tiempos se da la individualidad y no se da permiso a trabajar colaborativamente. E2: Las actividades planeadas requieren

Constructo	Su definición	¿Cómo se comporta la persona que...?	Comentarios y/o sugerencias
aprendizajes de forma colectiva.	acciones para lograr un objetivo. E3: El trabajo colaborativo consiste en lograr que se perciba que uno puede alcanzar sus metas, solo si, los otros integrantes del grupo colaborativo también alcanzan sus metas. Ningún miembro del equipo posee toda la información. E4: El trabajo colaborativo es una estrategia en donde se tiene como principal	colaborativo en cuestiones totales, tales como el desarrollo profesional. E4: Una persona que realiza actividades en colaboración se muestra dispuesta a interactuar con cada una de las personas con las que trabajará, está dispuesta a colaborar, a recibir críticas, opiniones, con disposición de aprender y de enseñar, es decir, dar a conocer sus conocimientos. Se comporta con mucha capacidad	observación del espacio, características individuales de los alumnos y material didáctico. E3: En el trabajo colaborativo está la interdependencia positiva, que significa realizar esfuerzos para que el equipo resulte beneficiado en su totalidad. E4: El trabajo colaborativo beneficia en: -Establecer interacciones interpersonales. -Ayuda al aprendizaje mutuo.

Constructo	Su definición	¿Cómo se comporta la persona que...?	Comentarios y/o sugerencias
	objetivo llevar a cabo determinada actividad en grupo y que a la vez, sirve como aprendizaje para cada uno de los que formen parte de la misma, ya que cada persona contribuye dando su punto de vista en relación al propósito que se tenga y que a su vez se fortalece.	de escucha, apta para resolver problemas y es muy observadora.	A la retroalimentación. -Adquirir responsabilidad. -Respetar la diversidad de opiniones y/o críticas. -La toma de decisiones y resolución de problemas en conjunto.
Mediación Es la intervención que permite	E1: La participación de los factores que intervienen en el aprendizaje: la escuela, los	E1: Invitando a participar a todos los actores, delimitando tareas, tiempos y espacios, de	E1: En un centro de trabajo la mediación debería ser el punto principal para favorecer la

Constructo	Su definición	¿Cómo se comporta la persona que...?	Comentarios y/o sugerencias
generar y facilitar el proceso de aprendizaje por medio de ambientes, situaciones o acciones que lleven al alumno a construirlo.	padres, los materiales, el contexto, el docente, directivos, administrativos. E2: Es una actividad donde el docente busca generar ambientes de aprendizaje para promover en el alumno la adquisición de competencias. E3: El término mediación se refiere al acto de mediar, de intervenir en una situación con el objetivo de solucionar un enfrentamiento o disputa entre	manera imparcial. E2: El docente es reflexivo, observador, se actualiza constantemente para estar preparado ante las problemáticas existentes y las nuevas que pudieran surgir. E3: Los mediadores pueden ser alumnos, profesores o padres. No son jueces ni árbitros, no imponen soluciones ni opinan sobre quién tiene la verdad, lo que buscan es satisfacer las	educación, no solamente el maestro. E2: La mediación siempre busca mejorar la apropiación del aprendizaje del alumno. E3: La mediación puede darse de modo informal y en la vida cotidiana. E4: La medición ayuda en: -El diagnóstico de situaciones. -Implementar soluciones frente a situaciones problemáticas. -Desarrollo de iniciativa.

Constructo	Su definición	¿Cómo se comporta la persona que...?	Comentarios y/o sugerencias
	dos partes imparcialmente. E4: La mediación es una acción en donde se interviene para llevar a cabo y facilitar un proceso de aprendizaje, en donde se realiza una serie de actividades utilizando materiales, se dominan estrategias para promover aprendizajes significativos, se promueve la metacognición.	necesidades de las partes en disputa, regulando el proceso de comunicación y conduciéndolo por medio de unos sencillos pasos en los que, si las partes colaboran, es posible llegar a una solución en la que todos ganen o, al menos, queden satisfechos. E4: La persona que utiliza la mediación es capaz de elegir los materiales y métodos adecuados para el desarrollo de capacidades.	-Domina estrategias metodológicas. -Estimula el aprendizaje. -Adapta las enseñanzas al ritmo de aprendizaje. -Utilizar la evaluación y autoevaluación sobre la promoción de aprendizajes.

Constructo	Su definición	¿Cómo se comporta la persona que...?	Comentarios y/o sugerencias
		Sabe intervenir de acuerdo a las necesidades e intereses que sean requeridos.	

Apéndice D. Plan de trabajo. Estrategia: “Interactúo, colaboro y aprendo: conociendo a los animales”

Actividad 1	“Adivina, adivinador”
Campo Formativo	Desarrollo Personal y Social – Aspecto: Relaciones Interpersonales
Competencia	Acepta a sus compañeras y compañeros como son, y aprende a actuar de acuerdo con los valores necesarios para la vida en comunidad y los ejerce en su vida cotidiana.
Transversalidad	Exploración y Conocimiento del Mundo – Aspecto: Mundo Natural
Propósito	Favorecer el trabajo colaborativo por medio de la resolución de adivinanzas para identificar diversos tipos de animales, sus características, hábitats y alimentación.
Fecha de Sesión	Febrero del 2016

Ámbitos de competencia

Saber conocer	Saber hacer	Saber ser
Que los alumnos identifiquen a los animales descritos	Que los alumnos practiquen el liderazgo compartido, el razonamiento en conjunto, cuestionamiento y discusión entre compañeros para adivinar la respuesta.	Que los alumnos participen activamente en la actividad, respetando turnos y proponiendo ideas
Recursos		
Tarjetas de animales		

Desarrollo de la Secuencia Didáctica

Actividades del Profesor	Actividades de Aprendizaje	Evidencias e Instrumento de Evaluación
Actividad de Inicio Preguntas detonadoras: ¿Qué son las adivinanzas?, ¿Han jugado a las adivinanzas?, ¿Cómo se juegan las adivinanzas? (5 min) Actividad de Desarrollo -El docente organiza los equipos de 5 niños cada uno según las características de actitud y conducta que presenten. (5 min) -Se darán 5 minutos para que los alumnos interactúen entre ellos y se sensibilicen con sus compañeros al interior del equipo para después explicar la actividad. (5 min)	-Los alumnos contestan las interrogantes que les plantea la docente para detonar el tema. -Los alumnos interactúan con sus compañeros del equipo. -Organizados en equipos los alumnos toman de uno por uno las tarjetas.	Fotografías Registro de observación video grabado Lista de cotejo sobre elementos de colaboración presentes en el trabajo en equipo. Notas de campo sobre la actitud de los alumnos frente a la actividad

Actividades del Profesor	Actividades de Aprendizaje	Evidencias e Instrumento de Evaluación
-Se explica en que consiste el juego “Adivina, adivinador”, en el cual un niño tomará una tarjeta de un animal, del centro de la mesa, la cual deberá describir. (5 min) -Se darán 5 minutos para que en equipo los alumnos razonen, cuestionen, compartan el liderazgo y discutan entre ellos la probable respuesta a adivinar. (5 min) -Si el equipo da una respuesta equivocada a la de su tarjeta deberá preguntar el descriptor ¿Por qué adivinaron eso?, para que un compañero explique la idea y el resto del equipo escuchará la respuesta. (5 min)	-Por turnos describen la imagen para que sus compañeros en 5 minutos razonen, cuestionen, compartan el liderazgo y discutan sobre la respuesta. -Si los integrantes del equipo adivinan incorrectamente la descripción, el alumno que describió la tarjeta preguntará ¿Por qué adivinaron eso? -Los integrantes del equipo escucharán la participación de un compañero para que explique la idea de la respuesta concebida por el equipo donde se desarrolló el dialogo hasta lograr un consenso y conclusión donde se puso en juego	

Actividades del Profesor	Actividades de Aprendizaje	Evidencias e Instrumento de Evaluación
-Enseguida proseguir con la descripción en caso de ser equivocada la respuesta. (5 min) -Cuando sea adivinado correctamente el animal de la tarjeta se continuará con el alumno que sigue para descripción, y así hasta terminar con todos los integrantes del equipo. -Se observa el trabajo de los alumnos de dos equipos para llevar a cabo la lista de cotejo sobre los elementos de la colaboración. (15 min) Actividad de Cierre Se cuestiona a los alumnos para que en una lluvia de ideas participen sobre aspectos de la actividad. ¿Les gustó la actividad y por qué?,	la interdependencia al interior del equipo como el liderazgo compartido, el razonamiento en conjunto, cuestionamiento y discusión entre compañeros para adivinar la respuesta. -La descripción se llevará a cabo por medio de turnos, de uno en uno hasta exponer todos los integrantes del equipo. -Los alumnos contestan los cuestionamientos para evaluar su actitud y participación en la actividad.	

Actividades del Profesor	Actividades de Aprendizaje	Evidencias e Instrumento de Evaluación
¿Qué fue lo que más les gustó y que no? (5 min)		
Observaciones		
A los dos alumnos que presentan problemas de lenguaje se les dará apoyo individual para realizar la actividad.		

Actividad 2	“Conociendo a los animales de la granja, el mar, domésticos y del zoológico”
Campo Formativo	Desarrollo Personal y Social – Aspecto: Relaciones Interpersonales
Competencia	Acepta a sus compañeras y compañeros como son, y aprende a actuar de acuerdo con los valores necesarios para la vida en comunidad y los ejerce en su vida cotidiana.
Transversalidad	Exploración y Conocimiento del Mundo – Aspecto: Mundo Natural
Propósito	Favorecer en los alumnos el trabajo colaborativo por medio de la secuencia de imágenes para conocer los diferentes alimentos, hábitats y desarrollo de los animales.
Fecha de Sesión	Febrero del 2016

Ámbitos de competencia

Saber conocer	Saber hacer	Saber ser
Que los alumnos identifiquen el hábitat, alimento y proceso de crecimiento del perro, el gato, la jirafa, el león, la gallina, la vaca, el pez y la ballena	Que los alumnos razonen, compartan el liderazgo, razonen en conjunto, se cuestionen y discutan con sus compañeros para realizar la secuencia de los animales.	Que los alumnos participen activamente en la actividad, respetando turnos y proponiendo ideas.
Recursos		
Tarjetas de animales, su alimento, su hábitat y su desarrollo.		

Desarrollo de la Secuencia Didáctica

Actividades del Profesor	Actividades de Aprendizaje	Evidencias e Instrumento de Evaluación
Actividad de Inicio Preguntas detonadoras: ¿Conocen los animales?, ¿Saben que comen algunos animales?, ¿Dónde viven?, ¿Cómo son de pequeños? (5 min) Actividad de Desarrollo -La docente organiza nuevamente a los mismos equipos de 5 niños cada uno. (5 min) -Se darán 5 minutos para que los alumnos interactúen entre ellos y se sensibilicen con sus compañeros al interior del equipo para después explicar la actividad. (5 min)	-Los alumnos contestan la primera pregunta detonadora y en base a ella se cuestionan las siguientes. -Los alumnos interactúan con sus compañeros de equipo. -Ya organizados en equipos los alumnos observarán las tarjetas que se les brindó.	Fotografías Registro de observación video grabado Lista de cotejo sobre elementos de colaboración presentes en el trabajo en equipo. Notas de campo sobre la actitud de los alumnos frente a la actividad

Actividades del Profesor	Actividades de Aprendizaje	Evidencias e Instrumento de Evaluación
-Se explicará a los alumnos en que consiste el juego “Conociendo a los animales de la granja, el mar, domésticos y del zoológico”, se les darán varias tarjetas a cada niño con diferentes animales, su hábitat, alimento y proceso de crecimiento. (10 min) -Se darán 5 minutos para que comenten, razonen en conjunto, discutan, cuestionen y compartan sus tarjetas con sus compañeros para armar la secuencia correcta de los animales, de acuerdo a su hábitat, alimento y proceso de crecimiento. (5 min) -Se reparten las tarjetas. (5 min) -Se observa la interacción de los alumnos en 2	-Los alumnos comparten el liderazgo escuchando las ideas del equipo, razonan en conjunto, se cuestionan y discuten con sus compañeros las imágenes de las tarjetas para realizar la secuencia de los animales. -Compararán, comentarán y seleccionarán con sus compañeros las tarjetas para agruparlas correctamente según los animales, alimentos, hábitats y procesos de crecimiento que tenga la imagen.	

Actividades del Profesor	Actividades de Aprendizaje	Evidencias e Instrumento de Evaluación
diferentes equipos para llevar a cabo la lista de cotejo sobre los elementos de la colaboración. (10 min) Actividad de Cierre -Se cuestiona a los alumnos ¿Les gustó la actividad y por qué?, ¿Qué fue lo que más les gustó y que no? (5 min)	-Los alumnos contestan los cuestionamientos para evaluar su participación en la actividad.	
Observaciones		
Se solicitará el apoyo de un alumno mayor experto para que apoye a los dos niños detectados.		

Actividad 3	“Armemos un rompecabezas de animales”
Campo Formativo	Desarrollo Personal y Social – Aspecto: Relaciones Interpersonales
Competencia	Acepta a sus compañeras y compañeros como son, y aprende a actuar de acuerdo con los valores necesarios para la vida en comunidad y los ejerce en su vida cotidiana.
Transversalidad	Exploración y Conocimiento del Mundo – Aspecto: Mundo Natural
Propósito	Favorecer en los alumnos el trabajo colaborativo por medio del rompecabezas para conocer las partes del cuerpo de los animales.
Fecha de Sesión	Febrero del 2016

Ámbitos de competencia

Saber conocer	Saber hacer	Saber ser
Que los alumnos identifiquen las partes del cuerpo de los animales.	Que los alumnos razonen, compartan el liderazgo, razonen en conjunto, se cuestionen y discutan con sus compañeros para armar un rompecabezas.	Que los alumnos participen activamente en la actividad, respetando turnos y proponiendo ideas.
Recursos		
Rompecabezas		

Desarrollo de la Secuencia Didáctica

Actividades del Profesor	Actividades de Aprendizaje	Evidencias e Instrumento de Evaluación
Actividad de Inicio Preguntas detonadoras: ¿Qué es un rompecabezas?, ¿Cómo se trabaja?, ¿Qué aremos para armarlo? (5 min) Actividad de Desarrollo -La docente organiza nuevamente a los mismos equipos de 5 niños cada uno. (5 min) -Se darán 5 minutos para que los alumnos interactúen entre ellos y se sensibilicen con sus compañeros al interior del equipo para después explicar la actividad. (5 min) -Se explica en que consiste el juego “El rompecabezas”,	Los alumnos responden los cuestionamientos detonadores. -Los alumnos interactúan entre sí con sus compañeros del equipo.	Fotografías Registro de observación video grabado Lista de cotejo sobre elementos de colaboración presentes en el trabajo en equipo. Notas de campo sobre la actitud de los alumnos frente a la actividad

donde se repartirá un rompecabezas a cada equipo con la imagen de un animal y sus diferentes partes del cuerpo. (5 min) -Se dará la consigna, “¿Cómo podemos armar el rompecabezas entre todos?” (2 min) -Se darán 13 minutos para que en conjunto comenten, discutan, compartan liderazgo e ideas y propongan sobre el armado del rompecabezas y lo lleven a cabo. (13 min) - Se observa la interacción de los alumnos en 2 diferentes equipos para llevar a cabo la lista de cotejo sobre los elementos de la colaboración. Actividad de Cierre -Se cuestiona a los alumnos ¿Les gustó la actividad y por	-Ya organizados en equipos los alumnos tienen 13 minutos para repartir las piezas del rompecabezas, discutir sobre las piezas, compartir ideas y proponer soluciones para armar el rompecabezas.	
---	---	--

qué?, ¿Qué fue lo que más les gustó y que no? (5 min)	-Los alumnos contestan los cuestionamientos para evaluar su participación en la actividad.	
Observaciones		
Se integrará al alumno con problemas de aprendizaje a un equipo donde los integrantes sean compañeros competentes en el tema.		

Actividad 4	“Los animales buscan el alimento”
Campo Formativo	Desarrollo Personal y Social – Aspecto: Relaciones Interpersonales
Competencia	Acepta a sus compañeras y compañeros como son, y aprende a actuar de acuerdo con los valores necesarios para la vida en comunidad y los ejerce en su vida cotidiana.
Transversalidad	Exploración y Conocimiento del Mundo – Aspecto: Mundo Natural
Propósito	Favorecer el trabajo colaborativo por medio de la utilización de un mapa para ubicarse espacialmente y encontrar un objeto según las pistas señaladas.
Fecha de Sesión	Febrero del 2016

Ámbitos de competencia

Saber conocer	Saber hacer	Saber ser
Que los alumnos identifiquen las diferentes pistas ubicadas en el mapa para encontrar el alimento.	Que los alumnos razonen, compartan el liderazgo, razonen en conjunto, se cuestionen y discutan con sus compañeros para encontrar el alimento.	Que los alumnos participen activamente en la actividad, respetando turnos y proponiendo ideas.
Recursos		
Mapas, tesoro, hueso		

Desarrollo de la Secuencia Didáctica

Actividades del Profesor	Actividades de Aprendizaje	Evidencias e Instrumento de Evaluación
Actividad de Inicio Preguntas detonadoras: ¿Conocen el alimento de los perros?, ¿Qué necesitamos para encontrar su alimento? ¿Cómo lo podemos encontrar trabajando en equipo? (5 min) Actividad de Desarrollo -La docente organiza nuevamente a los mismos equipos de 5 niños cada uno. (5 min) -Se darán 5 minutos para que los alumnos interactúen entre ellos y se sensibilicen con sus compañeros al interior del equipo para después explicar la actividad. (5 min)	Los alumnos contestan los cuestionamientos de la docente. -Los alumnos interactúan entre sí con sus compañeros de equipo.	Fotografías Registro de observación video grabado Lista de cotejo sobre elementos de colaboración presentes en el trabajo en equipo. Notas de campo sobre la actitud de los alumnos frente a la actividad

-Se explica a los alumnos en que consiste el juego “Los animales buscan su alimento”. (5 min) -Saldremos al patio del jardín y se entregará un mapa a cada equipo en el cual vendrán pistas con dibujos, se dará la consigna “¿Cómo podemos encontrar en equipo el alimento del animal buscando utilizando el mapa?” y se brindarán 5 minutos para que los alumnos discutan, propongan, razonen, compartan el liderazgo y comenten en conjunto sobre cómo realizar la búsqueda del alimento. (10 min) - Se observa la interacción de los alumnos en 2 diferentes equipos para llevar a cabo la lista de cotejo sobre los elementos de la colaboración. (15 min)	-Ya organizados en equipos se dará 5 minutos a los alumnos para que con ayuda del mapa comenten, propongan, discutan, compartan el liderazgo y razonen las posibles formas para encontrar el alimento, y se desplacen por el jardín para la búsqueda.	
--	--	--

Actividad de Cierre -Se cuestiona a los alumnos ¿Les gustó la actividad y por qué?, ¿Qué fue lo que más les gustó y que no? (5 min)	-Los alumnos contestan los cuestionamientos para evaluar su participación en la actividad.	
Observaciones		
Se pedirá apoyo a la maestra de Educación Física para que apoye a los alumnos en la actividad.		