



Universidad de Chile

Facultad de Ciencias Sociales

Escuela de Postgrado

Programa Magíster en Psicología Educacional

Habilidades colaborativas durante una actividad de codiseño curricular: analizando nuevas formas de participación estudiantil en un aula de enseñanza básica

Tesis para optar al grado de Magíster en Psicología Educacional

Postulante : BRUNA SCIOLLA HAPPKE

Tutor de Tesis : MAURICIO LÓPEZ CRUZ

Santiago, 2022

CONTENIDO

1. <u>Resumen</u>	3
2. <u>Introducción</u>	4
3. <u>Marco teórico</u>	12
3.1. <u>La participación y la colaboración como principios inclusivos fundamentales</u>	12
3.2. <u>El currículo como construcción de conocimiento dialógica y colaborativa</u>	15
3.3. <u>Habilidades colaborativas para aprender juntos/as</u>	17
3.4. <u>Co-diseño: estrategia participativa para la construcción conjunta del currículo</u>	23
4. <u>Objetivos</u>	27
5. <u>Marco metodológico</u>	28
5.1. <u>Diseño</u>	28
5.2. <u>Enfoque</u>	28
5.3. <u>Participantes</u>	29
5.4. <u>Técnicas de producción de datos</u>	29
5.5. <u>Estrategia de análisis</u>	32
5.6. <u>Consideraciones éticas</u>	36
6. <u>Resultados</u>	37
6.1. <u>Descripción del proceso de implementación del taller de codiseño</u>	37
6.2. <u>Análisis de indicadores de habilidades colaborativas en secuencias de interacción</u>	49
6.3. <u>Análisis cualitativo de las habilidades colaborativas</u>	55
6.3.1. <u>Análisis Secuencia N°1</u>	56
6.3.2. <u>Análisis Secuencia N°2</u>	59
6.3.3. <u>Análisis Secuencia N°3</u>	65
6.3.4. <u>Análisis Secuencia N°4</u>	69
6.3.5. <u>Análisis Secuencia N°5</u>	75
6.3.6. <u>Análisis Secuencia N°6</u>	78
7. <u>Discusión y conclusiones</u>	86
8. <u>Referencias bibliográficas</u>	96
9. <u>Anexos</u>	103
9.1. <u>Anexo 1: Consentimiento de participación</u>	103
9.2. <u>Anexo 2: Asentimiento de participación</u>	105
9.3. <u>Anexo 3: Material didáctico confeccionado</u>	107

1. RESUMEN

La presente investigación aborda la implementación de un proceso de codiseño curricular, estrategia de participación que permite a los/as estudiantes decidir respecto a qué y cómo debe llevarse a cabo la enseñanza. Entendiendo que aprender junto a otros/as es un componente fundamental de la participación, y que el codiseño busca la creación conjunta del currículo, requiere de colaboración para desarrollarse. Dado que la participación de los/as estudiantes en la co-creación del currículo no es una práctica escolar habitual, y que estudios en esta línea aún son escasos y poco concluyentes respecto a sus dinámicas específicas, la investigación tuvo por objetivo comprender la relación que existe entre las actividades de codiseño y las habilidades de colaboración que desarrollan los/as estudiantes durante la implementación de un proceso de codiseño curricular compuesto por tres fases: análisis y sensibilización, elaboración de propuesta de mejora, e implementación. El diseño corresponde a un estudio de caso, focalizado en la comprensión profunda y contextual de una actividad de codiseño implementada en la asignatura de Lenguaje y Comunicación, en modalidad de taller virtual, junto a un docente y 9 estudiantes de séptimo año básico de una escuela municipal de la Región Metropolitana. La técnica utilizada fue la observación sistemática de nueve sesiones videograbadas del taller. Cada sesión fue analizada a partir de segmentos y secuencias de interacción mediante una codificación de indicadores elaborados en base a bibliografía relevante. Las secuencias con mayor frecuencia de indicadores fueron analizadas con foco en las habilidades colaborativas, lo que permitió una comprensión exhaustiva y profunda de los intercambios entre pares. Los resultados muestran que el proceso de codiseño presentó un aumento progresivo de intercambios entre pares en pos de metas comunes, siendo observados todos los indicadores de habilidades colaborativas propuestos, con variaciones en el transcurso del taller según la etapa y actividad de codiseño. Mientras la dimensión de *motivación* se mantuvo presente en todo el proceso, en la fase inicial del codiseño destacó la prevalencia de *cognición social*, y en la fase de elaboración existió una prevalencia de *coordinación de acciones*. Las secuencias con mayor frecuencia de indicadores correspondieron a actividades de creación y/o perfeccionamiento de artefactos, en las que los/as niños/as confeccionaron materiales didácticos y actividades a través de diversas producciones narrativas, en las que predominaron habilidades de *toma de perspectiva*, *comunicación*, *distribución de roles*, *disfrute* y *valoración de contribuciones*. El proceso de codiseño curricular tuvo un carácter emergente, creativo y centrado en la actividad conjunta, poniendo de manifiesto la capacidad de los/as estudiantes de enseñanza básica para participar en el ámbito curricular y proponer innovaciones pedagógicas en el aula.

2. INTRODUCCIÓN

Diversos autores han constatado la existencia de políticas y prácticas educativas que generan diversas barreras para la inclusión, en tanto producen procesos de segregación, individualización y escasa participación auténtica en la escuela (Assael et al., 2015; Fielding, 2011; López et al., 2014). Estos fenómenos traen consigo una invisibilización de los y las estudiantes, que cuentan con pocos espacios de escucha y toma de decisión respecto a aquellos temas que les afectan (Infante, 2007; López et al., 2014), y el desarrollo de propuestas educativas rígidas y homogeneizadoras, que tienden a la exclusión de aquellos/as estudiantes que no logran alcanzar los estándares establecidos (Blanco, 1999).

Desde un enfoque de derechos, todos/as los/as niños y niñas tienen el derecho a ser valorados/as como miembros de su comunidad, sin ser etiquetados o categorizados, así como a participar en las decisiones que afectan sus vidas, por lo que su plena participación es un aspecto clave de la inclusión (Blanco, 2006). La educación inclusiva busca abordar y responder a la amplia diversidad de necesidades de los/as estudiantes, eliminando las barreras al aprendizaje y la participación mediante la transformación de la cultura, las políticas y las prácticas de la escuela. Para vencer estas barreras, existen diversas respuestas y principios generales de organización escolar y actividades en el aula, entre las que están el liderazgo inclusivo, la planificación conjunta, el desarrollo de enfoques pedagógicos que permitan a los estudiantes aprender juntos, la colaboración y la resolución de problemas, y la participación de toda la comunidad (Ainscow, 2001; Blanco, 2006).

La educación inclusiva reconceptualiza entonces el papel de la escuela, instaurando procesos reflexivos y de transformación para que las comunidades educativas modifiquen las propias estructuras organizativas en pos de erradicar las barreras existentes. La inclusión propone identificar y superar las barreras que se encuentran en la escuela, y no en los/as niños/as y sus características particulares (Booth y Ainscow, 2012). Esto implica impulsar cambios culturales que permitan ver la diversidad como un recurso, y erradicar el etiquetamiento y la problematización del hecho educativo sólo desde los/as estudiantes (García et al., 2013). De esta forma, la democratización de las actividades, el desarrollo de un papel activo por parte de niños y niñas, y el abordaje de la diversidad, se han constituido en desafíos ineludibles para avanzar hacia la inclusión educativa (Infante, 2010; Ossa et al., 2014; Pérez y de la Concepción, 2017).

Según UNESCO (2006) una educación inclusiva implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques y estrategias basados en una visión común que abarque a todos/as los/as niños/as, con el objetivo de transformar el sistema educativo para responder a la diversidad. Esto se relaciona al acceso, la participación y los logros de todos los/as estudiantes, partiendo del hecho de la educación como un derecho humano básico y

fundamental para una sociedad justa e igualitaria. De esta forma, encierra un sentido educativo y social, rechazando que los sistemas solo garanticen la educación a cierto tipo de niños/as de carácter homogéneo (García et al., 2013).

Para dar respuesta a la diversidad, es necesario desarrollar un currículum abierto y flexible, que permita tomar decisiones ajustadas a las diferentes realidades sociales, culturales e individuales. Esto exige que cada escuela reflexione y planifique de forma conjunta la acción educativa más acorde a su propia realidad, lo que a su vez implica que las decisiones curriculares deben tomarse por parte de aquellos que van a llevarlas a la práctica en función de su realidad (Blanco, 1999). Este giro en el enfoque supone un cambio en el centro del trabajo, pues las adaptaciones ya no se hacen sobre los/as estudiantes sino que sobre el currículo (Center for Applied Special Technology [CAST], 2018).

Desde este paradigma, se promueve el sentido de pertenencia y la participación de toda la comunidad, lo que implica el reconocimiento de cada estudiante como un agente con capacidad, oportunidad y derecho de “entrar en el juego” de decidir, opinar, y tener control respecto a lo que le afecta (Susinos y Rodríguez, 2011). La participación, en general, implica tomar parte y ser parte de algo, representando un proceso de comunicación, decisión y ejecución que permite el intercambio permanente de conocimientos y experiencias (Prieto, 2005). Conforme a lo anterior, la participación en la escuela implica sentirse parte de una comunidad, ser escuchado, dar la propia opinión, y tomar decisiones respecto a los procesos que se desarrollan (Blanco, 2006). Al constituirse como la experiencia de estar afiliado a una comunidad e intervenir activamente en ella, participar requiere de un aprendizaje colaborativo y relaciones de mutua aceptación. En este sentido, Black-Hawkins (2014) plantea que la participación involucra cuatro grandes aspectos: acceder (estar ahí), ser reconocido y aceptado (diversidad), apoyar el aprendizaje de todos/as (logro), y aprender junto a otros en actividades compartidas (colaborar).

No obstante lo anterior, la estructura del aula, las metodologías y didácticas convencionales, y la asimetría en la relación docente/estudiante, han dificultando una participación genuina de los/as estudiantes, en tanto la construcción del conocimiento en el espacio escolar se realiza desde un modelo de enseñanza-aprendizaje que muchas veces carece de sentido para los/as niños/as (Chang y Henríquez, 2013). Se ha instituido en el sistema educativo una organización que ha reducido la experiencia escolar de los/as estudiantes a la obediencia y sumisión, diferenciando las responsabilidades de cada grupo de edad desde una configuración adultocentrista (Duarte, 2012).

Históricamente, los niños y niñas han cumplido un rol de subordinación social, siendo concebidos como objetos a disciplinar y/o adaptar desde modelos paternalistas y punitivos (Farías, 2003). Para cumplir lo anterior, han operado diversos mecanismos de dominación distribuidos y difundidos sutilmente en sus formas de vida, cuerpos y

subjetividad, lo que ha abarcado tanto la visión de los adultos sobre los niños/as como la propia visión de los niños/as y su relación con los adultos y el mundo (Bustelo, 2005). En el desarrollo de estas estrategias han sido determinantes los procesos educativos, que han dejado a los grupos adultos, los/as profesores/as, como formadores de los/as estudiantes, sujetos considerados menores (Duarte, 2012).

A la base de este tratamiento de los/as estudiantes, existe un modelo conceptual caracterizado por la suposición de que existe un orden natural “por etapas” que rige la evolución de los/as niños/as hasta la edad adulta, por lo que se establece prescriptivamente cuál es su desarrollo “normal”. Así, la niñez se caracteriza por ser un estado de inmadurez, irracionalidad, incompetencia, pasividad y dependencia, susceptible de adiestrar bajo una justificación “científica”. En este sentido, la visión deficitaria de la niñez vuelve invisibles muchas pruebas concretas de su facultad de autogestión y de participación en el mundo adulto, pues se cree que los/as niños/as no conocen realmente lo que quieren o necesitan (Lansdown, 2005).

Este sistema de control adultocéntrico, que ha establecido diversas prácticas de exclusión hacia el estudiantado, se ha cuestionado desde planteamientos pro-derechos que buscan recuperar formas democráticas de convivencia social (Farías, 2003). Según la Convención sobre los Derechos del Niño, todo niño y niña tiene el derecho a ser escuchado y a que se consideren sus opiniones sobre los diferentes aspectos que afectan sus vidas, para lo que los/as adultos deben proporcionar las condiciones y estímulos necesarios (UNICEF, 2006). Esta participación también involucra los procesos democráticos de toma de decisiones en los que están implicados los/as estudiantes (Blanco, 2006).

La participación de los niños/as en las decisiones y acciones que los afectan, en tanto derecho sustantivo y procesal, les permite intervenir para promover y proteger la realización de otros derechos. Según Vygotsky (1978), el desarrollo es un proceso que surge de la participación de el/la niño/a en la vida social e intelectual que lo rodea, permitiendo que construya su competencia y confianza en esta interacción. Así, lo que impulsa el desarrollo de los/as niños/as es la intervención en actividades compartidas, tanto con adultos como con sus pares, que conducen a niveles superiores de competencia e incrementan la calidad de la participación (Lansdown, 2005).

Una de las estrategias recientes que se han planteado para incorporar la participación activa de los estudiantes en los procesos educativos, corresponde a su colaboración en el diseño del currículo (co-diseño o diseño participativo), responsabilidad que tradicional e históricamente ha sido asignada al profesorado. Bajo la consideración de que los/as estudiantes pueden hacer aportaciones de alto interés en el qué y en el cómo enseñar, se plantea el codiseño como una metodología activa y novedosa que permite a estudiantes y profesores/as participar en múltiples interacciones colaborativas, con el

propósito de evaluar, innovar y mejorar los procesos educativos que desarrollan (Ayuste et al., 2016).

Para hacer del proceso educativo algo más significativo, activo y motivador, el codiseño propone un mayor empoderamiento de los/as estudiantes en las actividades de aprendizaje, y un mayor grado de decisión en qué y cómo aprenden (Ayuste et al., 2016). Al ser concebidos como co-creadores de su propio aprendizaje, los/as estudiantes se involucran en el diseño de sus propias experiencias educativas, aportando cómo debe llevarse a cabo el aprendizaje, y qué metodologías y entornos se adecúan más a sus necesidades (Kaminskiene y Khetsuriani, 2019). Diversos autores plantean la importancia de que los/as estudiantes experimenten mayores grados de implicación en el diseño del currículo, participando como agentes de cambio, productores y co-creadores de sus propios aprendizajes (Ayuste et al., 2016; Könings et al., 2010).

El codiseño permite ajustar las prácticas en relación a las necesidades de los/as estudiantes y promueve mayores niveles de aceptación de las mismas. Según Könings et al. (2010), el proceso consiste en que los/as estudiantes analizan la situación actual, evalúan sus deficiencias en relación a sus propios deseos y necesidades, proponen nuevas ideas, y luego implementan un nuevo diseño. También llamado co-creación del currículo, este proceso sugiere un diseño colaborativo de las experiencias de enseñanza y aprendizaje, lo que implica un cambio en la conceptualización de la relación profesor-estudiante (Bovill, 2013).

Existen escasos estudios empíricos que aborden experiencias de codiseño en la escuela, y aquellas investigaciones exploratorias que lo hacen, señalan que la incorporación de los estudiantes en el diseño curricular presenta diversas dificultades. Por un lado, se identifica una diferencia jerárquica entre docentes y estudiantes que debe ser superada (Könings et al., 2007), y por otro, existe una considerable diferencia de perspectivas entre ambos actores, pues los/as profesores perciben la enseñanza de manera más positiva y los/as estudiantes sienten mayor necesidad de cambio en la forma en que son implementadas las clases (Könings et al., 2005).

Otras dificultades guardan relación a las preocupaciones que poseen los/as participantes respecto a la redefinición de sus roles. Los/as docentes manifiestan problemas para encontrar tiempo que dedicarle a un proceso de co-creación, y plantean dudas respecto a las contribuciones que pueden hacer los/as estudiantes si no poseen experiencia pedagógica, o sobre la pertinencia de su opinión en elementos del aprendizaje como la evaluación. Asimismo, los/as estudiantes también pueden cuestionar el abandono de su rol tradicional (y generalmente cómodo), y preguntarse por los beneficios de participar en un proceso de co-creación. Pese a que son obstaculizadores importantes, se ha observado

que éstos disminuyen cuando docentes y estudiantes comienzan a trabajar juntos en el codiseño de proyectos (Bovill et al., 2016).

Los estudios señalan que es posible implementar el diseño participativo, enfatizando en los beneficios reconocidos del proceso. Se ha identificado que, cuando los/as estudiantes participan del diseño de su propio currículo, aumenta la confianza para expresar sus puntos de vista, existe mayor conocimiento sobre sus procesos de aprendizaje, se genera mayor cohesión grupal, y hay más desarrollo de responsabilidad colectiva (Bovill y Bulley, 2011; Delpish et al., 2010). Por el contrario, su exclusión de los procesos de diseño curricular tiene efectos negativos en los procesos de aprendizaje. La sensación de no ser escuchados tiene impacto en sus comportamientos, traduciéndose en experiencias de alienación, anonimato, pasividad y desconexión (Könings et al., 2010).

Las investigaciones recientes abordan, discuten y sugieren posibilidades de introducir el co-diseño o diseño participativo en la escuela, presentando propuestas incipientes y desarrollando modelos iniciales para su implementación (Ayuste et al., 2016; Bovill y Bulley, 2011; Könings et al., 2007). Dentro de estos estudios, Cook-Sather (2002) ha impulsado procesos participativos con estudiantes secundarios y universitarios con el fin de mejorar la enseñanza y la formación docente, implementado foros para facilitar el diálogo entre estudiantes y docentes en práctica, instancias que difícilmente ocurrirían en la estructura educacional existente. En el marco de estas iniciativas de desarrollo profesional, ha constatado que los/as estudiantes no solo tienen importantes conocimientos pedagógicos, sino que también tienen la capacidad e interés por revisar las prácticas educativas e implicarse en sus procesos de aprendizaje (Cook-Sather, 2010).

Por otro lado, Bovill et al. (2016) presentan desafíos clave y principios guía para los procesos de codiseño en base a sus experiencias universitarias. Algunos desafíos que reportan corresponden a la superación de las resistencias al cambio y la innovación, el manejo de la tensión entre el proceso de codiseño y la estructura institucional en la que se inserta, y el establecimiento de un enfoque inclusivo para conformar al grupo de participantes. Frente a las posibles dificultades, sugieren comenzar con cambios pequeños, mantener una buena comunicación durante el proceso, y asegurar que la colaboración sea significativa y no una promesa vacía para los/as participantes.

En el marco de la promoción de mejoras e inclusión en la escuela, la revisión sistemática de Sandoval y Messiou (2020) sobre experiencias de estudiantes como investigadores/as y coinvestigadores/as, da cuenta de una participación mayoritaria de estudiantes de educación secundaria y media, en tanto muy pocos estudios involucraron niños y niñas más pequeños/as. Respecto a los temas de exploración, los/as estudiantes se focalizaron en problemas generales como el bullying, los espacios exteriores, las políticas de convivencia y la participación escolar, y sólo una minoría abordó temas relativos a

procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto podría deberse a que los/as estudiantes están más interesados en asuntos amplios de la escuela, o bien a que consideran las áreas relacionadas a la pedagogía y al proceso de enseñanza y aprendizaje como exclusivas de los/as adultos/as.

En el estudio realizado por Robinson y Taylor (2012), se le dio a los/as estudiantes la libertad para elegir en qué querían focalizarse, pero consideraron que temas relacionados con la pedagogía no estaban dentro de su competencia en términos del desarrollo de un proyecto de investigación, por tratarse de “cosas más importantes”, como dijo uno de los/as estudiantes investigadores. Por lo anterior, se considera crucial explorar formas que desafíen este tipo de pensamiento, de modo que los/as estudiantes consideren que están en condiciones de involucrarse con esas “ideas más importantes”.

Los estudios indican que los/as estudiantes son actores valiosos, pero estrategias participativas como el codiseño o la co-creación de aprendizajes aún no han sido suficientemente investigadas (Kaminskiene y Khetsuriani, 2019). De manera incipiente, se han desarrollado líneas de investigación focalizadas en estudiantes secundarios y universitarios (Ayuste et al., 2016; Bovill & Bulley, 2011; Delpish et al., 2010; Cook-Sather, 2010), existiendo escasos estudios con estudiantes de enseñanza básica o primaria, lo que hace relevante el trabajo con niños y niñas de este nivel educativo. Respecto a esta línea de investigación exploratoria, existe un estudio que indagó en la metodología con niños y niñas como co-diseñadores, analizando cómo el proceso de co-diseño favorece el acceso curricular y la participación estudiantil en un curso de segundo ciclo básico (Acharán, 2019). El estudio concluyó que las estudiantes participantes vieron favorecido su acceso al contenido curricular debido a la flexibilización e innovación que brindó el codiseño, contribuyendo a su aprendizaje y a la resignificación de la asignatura.

Por este motivo, es necesario aproximarse a experiencias de codiseño investigadas en contextos de educación básica, para profundizar en la implementación de la estrategia con niños/as y sus posibilidades de cambio educativo. Como el codiseño corresponde a la creación conjunta de componentes del currículo, uno de sus elementos centrales es el trabajo colaborativo, en tanto la colaboración es fundamental para el proceso iterativo y creativo que propone la metodología (Ayuste et al., 2016; Bovill et al., 2016). Black-Hawkins (2014) plantea que la participación requiere que el aprendizaje sea colaborativo pues posee un carácter social y colectivo, por lo que aprender junto a otros es un aspecto necesario para participar.

Las interacciones entre estudiantes, entendidas como diálogo, intercambio comunicativo o acción conjunta, pueden llevar a la cooperación o colaboración. Esto puede ocurrir mediante la provisión de marcos estructurados que ayuden y traten de convertir las interacciones de los/as estudiantes en aprendizaje cooperativo, o a través de la

organización de los propios estudiantes, que debido a la motivación y habilidades sociales de trabajo en equipo, logren interacciones que generen aprendizaje colaborativo (Durán, 2015). En relación a la distinción entre cooperación y colaboración, se plantea que la colaboración sería un término más general con una interacción más espontánea, simétrica y flexible entre los/as miembros, mientras que el aprendizaje cooperativo requiere de una estructuración e intervenciones técnicas para vehicular las interacciones entre los/as miembros (Valdebenito y Durán, 2017).

El codiseño se plantea como una estrategia que permite participar en interacciones colaborativas (Ayuste et al., 2016). Estudios sobre colaboración plantean que el paradigma de la interacción se centra en el desarrollo de estrategias que aumenten interacciones entre estudiantes que permitan procesos de construcción conjunta de significados, explicaciones elaboradas, mantenimiento y progreso de la comprensión mutua, toma de decisiones conjuntas sobre las alternativas y puntos de vista, coordinación de roles y control mutuo del trabajo, e implicación en actuaciones compartidas (Onrubia et al., 2008).

Pese a constituir un componente clave para el codiseño y la participación, la colaboración enfrenta un conjunto de barreras para desarrollarse de manera exitosa. En términos culturales, en la enseñanza tradicional las interacciones entre estudiantes son minimizadas pues la mediación del aprendizaje recae principalmente en el/la docente (Durán, 2015), y pese a sus beneficios, a menudo en el aula las actividades grupales resultan improductivas tanto para el aprendizaje como para la colaboración, pues los niños “trabajan en grupo pero raramente como grupos” (Freire y Grau, 2016). Existen numerosos problemas prácticos, pues el aprendizaje colaborativo requiere cambios en los roles e interacciones entre docente y estudiantes, nuevas actitudes hacia el aprendizaje, y de ajustes para cada contexto particular, lo que se dificulta por la confusión que existe entre la gran variedad de métodos específicos, la concepción de la enseñanza como transmisión, y las expectativas de resultados instantáneos debido a las propiedades “mágicas” que se le atribuyen a la colaboración (Sharan, 2010).

El codiseño se presenta como un mecanismo que permite construir prácticas desde las que se vislumbran nuevas posibilidades para abordar y comprender los procesos educativos. Si se entiende que los/as estudiantes aportan nuevas experiencias y contribuyen al desarrollo de saberes novedosos y significativos (Kaminskiene y Khetsuriani, 2019), indagar en procesos educativos inclusivos es relevante pues permite comprensiones más profundas y significativas respecto a la participación estudiantil.

Estudiar al codiseño como estrategia de participación y colaboración en el aula, implica repensar las concepciones que se tienen de los/as estudiantes, el conocimiento, el currículo y el aula, lo que a su vez requiere una nueva forma de aproximación de la psicología en educación. La psicología ahora debe entender al aula como un espacio de

colaboración y construcción de conocimiento, y posibilitar la construcción de teorías útiles para que los/as niños/as logren organizar sus propios aprendizajes y manejar sus vidas (Olson y Torrance, 1996).

En el contexto educativo ha imperado una visión tradicional del estudiante como un sujeto pasivo que no participa en los procesos de su propia formación, por lo que ha quedado excluido de la definición de los contenidos a tratar en una asignatura, los modos de evaluación, o las actividades que se desarrollan en el aula (Ayuste et al., 2016). Históricamente, las perspectivas hegemónicas son las únicas escuchadas, por lo que solo incluyendo a los/as estudiantes es posible ampliar la realidad escolar y generar cambios educativos.

Favorecer la participación estudiantil posibilita avanzar hacia el desarrollo escolar inclusivo, las responsabilidades compartidas, el trabajo conjunto, y las prácticas genuinamente democráticas (Fielding, 2011). Para democratizar la escuela, resulta fundamental incorporar las voces de los/as niños/as y modificar el rol histórico que han cumplido en el aula, desarrollando iniciativas que posean un horizonte ético encaminado a la inclusión, la colaboración, y la participación transformadora. En esta línea, López et al. (2014) reconocen como elementos que facilitan la inclusión educativa aquellas prácticas que permiten la participación constante de los/as estudiantes y que transforman la gestión curricular y pedagógica de la escuela.

El establecimiento de prácticas participativas en el aula y el reconocimiento del derecho a participar de los/as estudiantes está vinculado al desarrollo de una ciudadanía activa. En la construcción de la democracia, la educación resulta ser uno de los elementos indispensables para dotar a los/as estudiantes de la capacidad para participar de manera responsable en los procesos sociales (Mena y Vázquez, 2016). Existen fuertes argumentos que señalan que la participación activa de los/as ciudadanos puede ser un elemento base para la justicia social (Bovill y Bulley, 2011), en tanto permite que sujetos y comunidades comprendan y transformen su propia realidad (Freire, 2002). Siguiendo esta línea, la participación estudiantil significativa puede contribuir a crear ciudadanos/as más activos y críticos, con el potencial de cambiar sus comunidades (Bovill y Bulley, 2011).

En este sentido, el codiseño se vislumbra como una alternativa que permite la colaboración entre adultos y niños/as, y la participación activa de los/as estudiantes en su proceso educativo. Las investigaciones aún no son concluyentes respecto las dinámicas específicas e impacto real del codiseño (García et al., 2018), ni a la manera en que los/as estudiantes pueden participar de este proceso, pues la co-creación de elementos curriculares no son prácticas escolares comunes (Könings et al., 2007), por lo que se vuelve relevante indagar en torno a un proceso escasamente estudiado. Sumado a esto, el estudio tendrá un énfasis en las habilidades colaborativas de los y las estudiantes, considerando

que el énfasis tradicionalmente ha estado puesto en los objetivos y productos del aprendizaje colaborativo, más que en cómo se desarrollan en realidad estos procesos (Freire y Grau, 2016).

La colaboración implica que la enseñanza sea compartida con los/as niños/as (Durán, 2015), y el codiseño es precisamente una metodología de participación estudiantil que busca el desarrollo de interacciones colaborativas para mejorar los procesos educativos. Como componente esencial de la estrategia, y como un aspecto clave de la participación, resulta relevante entender la relación que existe entre las actividades de codiseño curricular y las habilidades colaborativas que desarrollan los/as estudiantes a lo largo del proceso. Por lo anterior, la pregunta de investigación planteada es la siguiente: ¿de qué manera se relacionan las actividades de codiseño curricular con las habilidades colaborativas desarrolladas por los y las estudiantes durante la implementación de un proceso de codiseño curricular en un curso de enseñanza básica?

3. MARCO TEÓRICO

De acuerdo a la problematización realizada, el marco teórico se organiza en torno a cuatro ejes temáticos que permiten desarrollar las conceptualizaciones. En primer lugar, se plantea a la colaboración y participación como principios inclusivos fundamentales; luego, se aborda el rol de la participación y la interacción social en el aprendizaje desde una perspectiva sociocultural, en la que el currículo se entiende como una co-construcción dialógica y emergente del conocimiento; en tercer lugar, se desarrolla un marco de habilidades colaborativas necesarias para interactuar en el logro de metas comunes; y por último, se presenta el codiseño curricular como una estrategia participativa relevante para favorecer el desarrollo inclusivo y colaborativo en el aula.

3.1. La participación y la colaboración como principios inclusivos fundamentales

La educación inclusiva ha ido ganando terreno internacionalmente, en los últimos 30 años ha habido importantes esfuerzos de muchos países que han impulsado agendas políticas de desarrollo inclusivo (OECD, 2017; Azorín y Ainscow, 2020; Ainscow, 2020). La inclusión puede ser entendida como el proceso de identificación y eliminación de barreras a la presencia, participación y logro de todas/os las/os estudiantes, por lo que implica la transformación de las prácticas escolares, en tanto es la escuela la que debe adaptarse a las necesidades del estudiantado (Ainscow, 2020; Blanco, 2006). Desde esta perspectiva, el conjunto de diferencias humanas no se considera un problema a resolver o un riesgo para

la escuela, sino una faceta de la existencia humana natural y enriquecedora (Sapon-Shevin, 2014).

Por lo anterior, la educación inclusiva implica un desarrollo particular de los sistemas educativos y de las condiciones para responder a la diversidad. Un desarrollo inclusivo ocurre cuando adultos/as y niños/as construyen iniciativas de manera conjunta, vinculando sus acciones a valores y principios inclusivos, y desarrollando la participación, el reconocimiento y la aceptación de todos/as. La inclusión implica aprendizaje a través del juego o el trabajo en colaboración con otros/as, con responsabilidad ante la diversidad de orígenes, intereses, experiencias y conocimientos de todos/as (Booth y Ainscow, 2012).

La Convención de los derechos del niño plantea el derecho que poseen niños y niñas de expresar sus opiniones en los asuntos que les afectan, por lo que es necesario introducir los mecanismos necesarios que permitan su participación activa en la toma de decisiones (Comité de los Derechos del Niño [CDN], 2009). Para Booth y Ainscow (2012), acercar el aprendizaje y la participación a todos y todas La inclusión desafía las diversas situaciones de exclusión, cuestionando las relaciones sociales y culturales mediadas en la escuela con el fin de dismantelar la opresión. Esta tarea difiere radicalmente de la comprensión de la etiología y los síntomas de trastornos con objeto de controlar, clasificar y enseñar a personas diferentes o con “necesidades educativas especiales” (Slee, 2012), sino que implica repensar los conceptos de “normalidad” y “diferencia” educativa desde los que se monta la estructura institucional y pedagógica (Matus y Rojas, 2015).

Del examen anterior se advierte que, desde la educación inclusiva, no es el sujeto a quien se le asignó una etiqueta el que se constituye en objeto de atención, sino que es el sistema normativo que evalúa y etiqueta sin problematizar lo que se está reproduciendo (Matus y Rojas, 2015). La educación inclusiva se constituye así en un proyecto político que intenta identificar las formas complejas en que los obstáculos impiden que los/as estudiantes accedan, participen realmente y tengan éxito en la educación. Esto implica un foco interrogador hacia las estructuras, políticas y prácticas de escolarización, así como a las relaciones de poder (Slee, 2012).

Para promover el desarrollo inclusivo y la participación estudiantil en el aula, es necesario construir nuevas dinámicas educativas y dar más importancia al rol de los/as estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Generalmente, la responsabilidad de los/as docentes en los procesos de aprendizaje está claramente diferenciada de la de los/as estudiantes, que queda relegada al cumplimiento de las tareas ofrecidas y creadas por los/as adultos/as, por lo tanto, como una adherencia y aceptación de lo prescrito (Cook-Sather, 2010). Esta concepción se relaciona a lo que Freire (2002) denomina *educación bancaria*, en la que el/la docente es el/la sujeto de la educación y el/la educando solo el/la receptor de los contenidos, basando así a las actividades en la que los/as

estudiantes participan en la guía curricular prescrita más que en el conocimiento sobre los intereses y habilidades de los/as estudiantes (Wells, 2014).

En contraposición a esta concepción, Freire (2002) propone que la educación es un proceso de significación del mundo y la creación de dicha significación se da en una interacción dialéctica con la creación de la historia y el proceso de convertirse en alguien instruido. Así, plantea pasar del concepto *bancario* de educación basado en el disciplinamiento y el control, al desarrollo de procesos de problematización, comprensión e investigación de la realidad a través del diálogo grupal. Esto implica un giro en la concepción de los/as estudiantes, de sujetos sobre los que actuar a actores o protagonistas, lo que favorece ir más allá de los roles y estructuras que históricamente han dificultado la capacidad de las escuelas para transformarse (Cook-Sather, 2010). Giroux (1999) plantea la importancia de que las escuelas vinculen el aprendizaje al cambio social, proporcionando condiciones para que los/as estudiantes adquieran capacidades para pensar críticamente, ampliar las posibilidades de la agencia humana, y actuar colectiva y democráticamente. Desde esta postura, es fundamental conectar el aprendizaje a las experiencias e historias que los/as estudiantes traen al aula y emplear ese espacio como un sitio de posibilidad y transformación. La participación puede ser entendida como el proceso de compartir decisiones que afectan la vida y comunidad propia (Hart, 1993), así como el poder que poseen los/as estudiantes para involucrarse real y genuinamente en las actividades (Pérez y De la Concepción, 2017).

En la misma línea, Black-Hawkins (2014) describe los procesos de enseñanza y aprendizaje como actividades sociales y colectivas que requieren del involucramiento activo de todos/as los integrantes en la toma de decisiones respecto a qué y cómo aprenden. Al concebir la naturaleza de los procesos psicológicos como una de carácter constructivo y social, el aprendizaje es un proceso de co-construcción o construcción conjunta de conocimiento entre docente y estudiantes, en el que los/as participantes negocian significados y establecen un contexto discursivo que hace factible la comunicación y comprensión (Coll y Onrubia, 2001). De esta manera, se busca establecer un sistema de significados compartidos, o una comprensión compartida rica y compleja, evitando y reparando malentendidos o incomprensiones mutuas (Coll y Onrubia, 2001), característica central también de los procesos colaborativos.

Como el aprendizaje es un proceso activo y colaborativo, un aspecto fundamental de la participación corresponde al “aprender con otros”, que involucra apoyar a los/as estudiantes para que aprendan juntos y a los miembros del personal para que trabajen juntos. Este trabajo conjunto de apoyo mutuo no es una disposición especial para ayudar a aquellos estudiantes con “dificultades de aprendizaje”, sino que se trata de mejorar el aprendizaje de todos/as a través de un pensamiento innovador. Para desarrollar esta

colaboración, debe existir un uso creativo de los recursos que permita alentar y reconocer la gama de experiencias, conocimientos e intereses que los/as diferentes niños/as y adultos/as pueden contribuir (Black-Hawkins, 2014).

3.2. Currículo como construcción de conocimiento dialógica y colaborativa

La participación de los sujetos en la vida mental que les rodea y en las actividades culturales que comparten con otros/as, permite que internalicen las herramientas que constituyen la base del desarrollo psicológico (Vygotsky, 1978). Al participar junto a otros, los/as niños/as entran en contacto con los modos de conocer de su cultura y se apropian de ellos, existiendo un fuerte origen social en su desarrollo y funcionamiento mental (Wells, 2001). Según Vygotsky (1978), el desarrollo cognitivo es resultado de la interacción con otros, por lo que no es sólo una maduración gradual de funciones mentales, sino un proceso de transformación de esas funciones mediante la apropiación de procesos intermentales semióticos encontrados en actividades sociales, en las que la participación de actividades conjuntas cumple un rol fundamental.

Rogoff (1997) introduce la noción de apropiación participativa para referirse al modo en que las personas se transforman a través de su implicación en actividades culturalmente organizadas. Desde la participación, los individuos cambian su comprensión y responsabilidad en el grupo, preparándose para tomar parte en otras actividades similares y participando de los siguientes acontecimientos basándose en su implicación de acontecimientos previos, lo que implica un desarrollo continuo. De esta forma, la participación corresponde en sí misma al proceso de apropiación, pues las personas necesariamente realizan contribuciones al comprometerse con una actividad y participar de su significado.

En los procesos educativos, la visión de la apropiación participativa permite comprender que niños y niñas ganen experiencia y mejoren a partir de su implicación en las actividades socioculturales. Desde esta perspectiva, los/as estudiantes son interdependientes entre sí, sus papeles son activos y dinámicamente cambiantes, y los procesos específicos por medio de los cuales se comunican y comparten sus decisiones son la sustancia del desarrollo cognitivo. Debido a que el desarrollo es comprendido como apropiación participativa, el foco pasa a ser la participación de las personas en las actividades socioculturales y los cambios que se producen en esta dimensión, desde modos de participación relativamente periféricos hacia otras responsabilidades relevantes (Rogoff, 1997).

La participación de niños y niñas en actividades culturales les permite interiorizar los conocimientos e instrumentos necesarios para pensar y actuar (Vygotsky, 1978),

interiorización que constituye una construcción intrapsicológica y un proceso creativo en el que los significados son negociados mediante el uso de sistema semióticos compartidos (Vygotsky, 1978; Wertsch, 1984). Así, el desarrollo y el aprendizaje constituyen procesos de naturaleza social en el que la mediación semiótica tiene un papel central, pues el conocimiento es creado y apropiado en el discurso entre personas que trabajan juntas para crear o mejorar un artefacto, o resolver un problema. Este artefacto puede ser material o simbólico, pero para funcionar como mediador de la actividad conjunta debe tener alguna forma de encarnación material así como un significado simbólico (Wells, 2014).

Wells (2001) identifica una escasa presencia de construcción colaborativa de conocimiento en las aulas, pues hay una concepción generalizada del conocimiento como un contenido que puede ser “transmitido”, y una visible desconfianza al valor que tiene la expresión de las creencias estudiantiles en un diálogo abierto cuyo resultado es desconocido. Por esto, propone que las aulas se conviertan en comunidades de indagación, “donde se considere que el currículo se crea de una manera emergente en los muchos modos de conversación con los que el enseñante y los estudiantes comprenden de una manera dialógica temas de interés individual y social por medio de la acción, la construcción de conocimiento y la reflexión” (Wells, 2001, p. 113).

En esta propuesta, el currículo no existe independientemente de las actividades en la que docentes y estudiantes participan conjuntamente, sino que tiene un carácter situado y dialógico, pues el conocimiento se construye y transforma a través del lenguaje y el trabajo colectivo. En este sentido, más que comunicar contenidos curriculares, los/as niños/as formulan el conocimiento, lo relacionan con sus propios fines y su propia visión del mundo, y construyen nuevas comprensiones de las cosas mediante el acto de compartir, cuestionar y revisar opiniones. Así, indagar es un proceso colaborativo de construcción colectiva de preguntas y respuestas (Wells, 2001).

3.3. Habilidades colaborativas para aprender juntos/as

Dado que el desarrollo y el aprendizaje tienen su origen en la vida social y ocurren en las interacciones que los/as estudiantes tienen con otras personas, la colaboración en actividades reguladas culturalmente adquiere un papel crucial. La colaboración es definida como una actividad coordinada, sincrónica e interdependiente, resultado de intentos continuos y organizados por construir y mantener una concepción compartida de un problema (Roschelle y Teasley, 1995; Tomasello, 2010). En este sentido, guarda relación a la construcción de conocimiento o resolución de un problema a través del compromiso de los distintos miembros del grupo, es decir, todos/as trabajan juntos/as para lograr objetivos comunes (OECD, 2017; Warneken y Tomasello, 2007; Johnson, Johnson y Holubec, 1999).

Lograr un trabajo colaborativo efectivo, por ende, requiere de preparación y desarrollo de habilidades, entrenamiento que ofrece oportunidades para que los/as niños y niñas se conecten y aprendan unos de otros, promoviendo su involucramiento en el contexto educativo (Hijzen y et al., 2007).

De acuerdo al estudio de Tomasello et al. (2005), desde temprana edad, los seres humanos desarrollan una fuerte motivación a compartir percepciones, estados emocionales y metas con otros/as, formando intenciones y atención compartida. Esto significa que niños y niñas no sólo construyen objetivos comunes, sino que también establecen roles de apoyo mutuo mediante la coordinación y planificación de actuaciones. Esto, pues cuando dos o más personas participan de una actividad colaborativa que provee beneficios mutuos, al ayudar a otro/a a desempeñar su rol, también se está brindando ayuda a sí misma/o, pues el término de la actividad del otro/a es necesario para el óptimo término de la actividad común (Tomasello, 2010).

Las habilidades colaborativas son centrales dentro del marco de habilidades del siglo XXI y están descritas en distintos marcos curriculares y reportes de evaluación internacionales (OECD, 2017). Diversos estudios han mostrado que el involucramiento en actividades reflexivas como explicar, justificar o evaluar soluciones de manera colaborativa, puede ser potencialmente productivo para el aprendizaje, y que la participación en indagaciones colaborativas para el avance en el conocimiento compartido puede permitir el desarrollo de metahabilidades (Binkley et al., 2012). Si bien la importancia de las habilidades colaborativas es ampliamente reconocida, en las pruebas desarrolladas por PISA (OECD, 2017) sólo un 8% de estudiantes obtuvo un excelente desempeño en el desarrollo colaborativo de problemas, mientras que el 28% sólo pudo resolver problemas colaborativos sencillos, lo que muestra la necesidad de proveer más oportunidades para poner en práctica aprendizaje colaborativo.

De acuerdo a Warneken y Tomasello (2007), los/as niños y niñas desde muy temprana edad manifiestan habilidades cognitivas, sociales y conductuales que les permiten desarrollar la coordinación de acciones conjuntas, lo que involucra conciencia no sólo de los objetivos e intenciones individuales de los/as demás, sino la capacidad por construir un objetivo común y entender la interdependencia de las propias acciones en el despliegue de acciones en torno a ese objetivo. Así, las actividades colaborativas se basan en la formación de un objetivo compartido, en las que dos o más personas desempeñan roles interdependientes, con la motivación y la responsabilidad para apoyarse mutuamente en el logro de ese objetivo (Durán, 2009; Tomasello, 2010).

Cognitivamente, los/as niños y niñas en edad preescolar ya pueden entender cuando tienen o no una meta compartida con un/a compañero/a, son capaces de revertir roles con su compañero/a, e incluso pueden tomar perspectiva y entender su rol. Tomasello

(2016) llama a esto la estructura de doble nivel de la intencionalidad compartida, que refiere tanto a la atención y meta compartida, como a los roles y perspectivas individuales. Estas actividades colaborativas se caracterizan por una estructura de grupo horizontal y simétrica entre los/as miembros, y por la negociación entre los/as participantes para lograr el objetivo de la tarea (Dillenbourg, 1999). Para que se desarrollen procesos colaborativos de alto nivel, es necesario que exista comprensión y co-construcción de conocimiento significativo en el que los miembros del grupo no sólo comparten información, sino también representan las actividades mentales del resto para procesar el conocimiento (Volet et al., 2009). Asimismo, la probabilidad de que emerjan es mayor si los/as estudiantes tienen el mismo nivel de competencia y pueden llevar a cabo acciones similares, compartir un objetivo común y trabajar juntos/as. La interactividad, sincronidad y negociación entre pares son características de la colaboración (Dillenbourg, 1999).

A continuación, se presentarán las diversas habilidades que, desde la literatura e investigaciones recientes, se consideran indispensables a desarrollar para lograr un aprendizaje colaborativo. Se trata de habilidades cognitivas, sociales y emocionales tales como el entendimiento compartido, la comunicación, la organización del equipo, la regulación socioemocional, la toma de perspectiva, la motivación y el disfrute, que se conjugan para lograr el despliegue de colaboración en pos del logro de metas comunes.

Desde una dimensión cognitiva y relativa a la resolución colaborativa de problemas, el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) evalúa competencias colaborativas organizadas en tres grandes ejes: el establecimiento y mantenimiento de un entendimiento compartido, las acciones adecuadas para resolver el problema, y el establecimiento y mantenimiento de la organización del equipo. Estas tres competencias permiten explicar los distintos procesos que emergen en la resolución colaborativa de problemas, y están influidos por las características de la tarea, la composición del equipo y el contexto en que la actividad se desarrolla (OECD, 2017).

Los procesos cognitivos involucran justamente la construcción de un entendimiento compartido, la explicación de ideas propias mientras se extienden las de los demás, el reconocimiento de diferentes interpretaciones de un problema, y la resolución de inconsistencias entre las ideas sugeridas (Sobocinski, 2021). El entendimiento compartido refiere a la capacidad de los/as estudiantes de identificar el conocimiento común y las perspectivas de los/as demás -lo que el resto sabe-, para establecer una visión compartida del problema y las actividades (Dillenbourg y Traum, 2006). Para que la comunicación sea efectiva, es necesario que el grupo establezca un terreno común, por lo que este eje involucra la habilidad de monitorear cómo las propias habilidades, debilidades, conocimientos y perspectivas interactúan con las de los otros/as integrantes y en relación a la tarea: responder peticiones de información, enviar información importante, establecer o

negociar significados compartidos, o actuar para reparar dificultades en el entendimiento compartido (OECD, 2017).

Dillenbourg y Traum (2006) se refieren a este proceso de construcción de una comprensión compartida como *grounding*, que implica aumentar y/o mantener un conjunto de suposiciones que sustentan el entendimiento mutuo. Los/as participantes tienen distintas maneras de evidenciar su comprensión, lo que puede incluir la atención continua o el reconocimiento explícito a través del uso de palabras como “de acuerdo” o “correcto”, para luego continuar con el siguiente paso. Este *grounding* implica anticipar, prevenir, detectar y reparar los malentendidos, considerados una oportunidad para el aprendizaje. Para reparar los malentendidos, los/as integrantes deben implicarse en actividades constructivas: desarrollar explicaciones, justificar o hacer explícito el conocimiento, lo que puede llevar a un mejor entendimiento de la tarea.

La actividad fundamental en la resolución colaborativa de problemas se produce a través del compromiso con el conocimiento emergente y negociado socialmente, que constituye un *espacio de problema conjunto*. Este espacio de inteligibilidad mutua se desarrolla a partir de intercambios comunicativos y acciones coordinadas de los/as estudiantes, que involucran el reconocimiento de divergencias en el conocimiento, la rectificación de malentendidos que impidan el trabajo conjunto, y la proporción de evidencia constante de que cada enunciado ha sido entendido. Lo anterior tiene relación a la organización de los turnos de conversación, que se complementan entre sí y contribuyen a la resolución del problema, constituyendo producciones socialmente distribuidas en las que un/a estudiante completa las ideas de otro/a (Roschelle y Teasley, 1995).

Este entendimiento mutuo, que encierra un significado tanto cognitivo como social, es caracterizado por Bavelas et al. (2017) como un proceso interactivo y recíproco al que llaman calibración. Esta calibración requiere tres elementos, primero la introducción de nueva información por parte de un hablante, luego la respuesta de un receptor, y finalmente la demostración con evidencia del hablante inicial de que la respuesta del receptor mostró suficiente comprensión para los propósitos trabajados. De esta manera, proponen que los/as participantes se implican, turno a turno, en continuos intercambios de tres pasos que permiten exhibir y acumular comprensión mutua, ajustando si es necesario el entendimiento de la nueva información.

En relación al desarrollo de acciones para la resolución del problema, los/as estudiantes deben ser capaces de identificar el tipo de actividades necesarias y seguir los pasos apropiados para llegar a la solución, que implica actos comunicativos como explicar, justificar, negociar, debatir y argumentar para que la información y perspectivas sean transferidas y se logren soluciones óptimas y/o creativas (OECD, 2017). Esto se vincula a la organización del grupo, que se refiere a la capacidad de los/as estudiantes de entender su

propio rol y los roles de los demás, en base al conocimiento que tienen de las capacidades de cada miembro. Para lograr la meta común, es necesario desplegar ciertas formas específicas de coordinación y comunicación, que involucran la división del trabajo, la definición de roles, el apoyo al/a compañero/a según el rol que desempeña (Tomasello, 2010), y el monitoreo de la organización del grupo. Esta última habilidad involucra facilitar los cambios necesarios para solucionar las dificultades en la comunicación u obstáculos en la tarea, siendo capaz de asegurar que el resto está completando sus tareas y comunicando información importante (OECD, 2017).

Asimismo, son necesarias habilidades de planificación, ejecución y seguimiento. Las habilidades de planificación involucran la capacidad para desarrollar estrategias plausibles que permitan una solución del problema orquestada y bien coordinada, lo que implica la inspección de la representación individual o conjunta del problema, la formulación de metas específicas e hipótesis sobre cómo alcanzarlas, la selección de pasos y ajuste continuo de planes, y el manejo y distribución de los recursos disponibles de manera apropiada. Las habilidades de ejecución y seguimiento refieren a la capacidad de recopilar información y de sistematicidad, es decir, la identificación de qué información y cómo se puede adquirir, así como el nivel de sofisticación de las estrategias implementadas y el monitoreo de su progreso (Hesse et al., 2015).

Además de las habilidades colaborativas relativas a la resolución de problemas, se han identificado habilidades colaborativas desde una dimensión social. La colaboración ocurre en las interacciones que desarrolla un grupo, que no sólo refieren a las formas que los/as participantes tienen de pensar y co-elaborar el conocimiento, sino también a las formas en que sienten y se relacionan entre sí (Isohätälä, 2020). Esta dimensión socioemocional alude a la creación y mantenimiento de un equilibrio socioemocional, al sentido de comunidad, el desarrollo de relaciones funcionales entre los miembros, y la generación de discusiones acerca de creencias, intereses y actitudes que pueden afectar el trabajo del grupo (Sobocinski, 2021). Para una colaboración exitosa, es necesario que los/as estudiantes regulen su aprendizaje, y esto involucra no sólo la autorregulación, sino también la corregulación -regulación individual influenciada por los/as otros/as- y la regulación socialmente compartida, en la que los procesos regulatorios de las personas se coordinan para lograr un objetivo común (Sobocinski, 2021).

La regulación socialmente compartida puede considerarse el modo más profundo de regulación social, porque se refiere a los procesos metacognitivos de los individuos que operan como una entidad social genuina, dirigida a un único objetivo compartido. En comparación a los estudios empíricos sobre procesos metacognitivos individuales, el estudio de la metacognición como fenómeno social ha sido escaso e insuficiente, por lo que aún no existe una operacionalización ni métodos de análisis claros. Entendiendo que el

aprendizaje no es un proceso individual, la regulación y reflexión metacognitiva pueden entenderse entonces como productos de la interacción entre las personas y el contexto circundante, por lo que son fenómenos de naturaleza social

Dentro de las habilidades sociales, Hesse et al. (2015) reconocen a las habilidades de regulación social como aquellas relacionadas con la metamemoria, memoria transactiva, negociación e iniciativa. Los dos primeros aspectos refieren a la capacidad de reconocer la diversidad grupal, que se descompone en el conocimiento sobre uno mismo (metamemoria), y el conocimiento sobre fortalezas y debilidades de los demás (memoria transactiva). Las habilidades de negociación se ponen en práctica cuando surgen conflictos en los que es necesario llegar a una solución o formular compromisos, mientras que las habilidades de iniciativa refieren a la responsabilidad que experimenta el/la participante, reflejando su involucramiento con la tarea.

Además de la regulación social, se reconoce a la toma de perspectiva como otra importante habilidad social de la resolución colaborativa de problemas, que alude a la capacidad de ver un problema a través de los ojos de otro/a. La toma de perspectiva es un constructo multidimensional; en un nivel emocional se relaciona con la noción de empatía, y en un nivel cognitivo está vinculado a la “teoría de la mente” y describe la habilidad de entender asuntos desde una perspectiva psicológica diferente a la propia. Esta habilidad tiene que ver con integrar las contribuciones de los/as demás en los propios pensamientos y acciones, y también con ser capaz de adaptar las contribuciones propias a los puntos de vista de los/as demás, para que así sean comprensibles para todos/as (Hesse et al., 2015).

En este sentido, el diálogo productivo y el aprendizaje colaborativo están conectados con relaciones sociales positivas entre los niños, que se basan en la confianza, el apoyo mutuo, la comunicación y la comprensión de experiencias socioemocionales. En el estudio de Kershner (2014), se observa la gestión del trabajo grupal que realizan los y las niños/as en un contexto de aprendizaje colaborativo, quienes destacan la necesidad de ser pacientes y tomar turnos, escuchar a los/as otros/as, permitir tiempo a los/as demás para formarse su opinión y compartir las propias ideas. Se releva tanto la espera social como la participación activa, es decir, el aprendizaje requiere tanto de autorregulación como de regulación social.

Las habilidades colaborativas, además de las referentes a la coordinación de acciones, entendimiento compartido y regulación social en pos de una meta común, también poseen una dimensión afectiva que guarda relación a la formación de vínculos sociales y la motivación social. Los seres humanos están biológicamente adaptados para participar en actividades colaborativas que involucran objetivos compartidos y planes de acción socialmente coordinados. Estas interacciones requieren no sólo que los/as participantes comprendan las metas conjuntas, intenciones y percepciones de los/as otros/as, sino también que estén motivados/as para compartirlas en la interacción. La motivación para

participar en este “nosotros” está presente en las etapas más tempranas de la ontogenia humana, en tanto incluso los bebés manifiestan una fuerte motivación para compartir experiencias, estados emocionales y metas con otros/as (Tomasello et al., 2005). Tomasello (2016) plantea que los/as niños/as pequeños/as están más motivados/as a resolver problemas de manera colaborativa con otros/as que hacerlo por sí solos, y esta motivación por colaborar les permite disfrutar más y trabajar de manera más persistente.

En este proceso, la escucha activa, el disfrute por los logros de los demás, la consideración de sus intereses y el disfrute por cooperar y considerar otras perspectivas, son reconocidas también como actitudes indispensables para la colaboración (OECD, 2017). Para que la colaboración se desarrolle, es necesario que las y los estudiantes manejen sus emociones negativas y mantengan emociones positivas como el disfrute, asegurando así la co-construcción de conocimiento y una interacción grupal exitosa. En este sentido, la colaboración se asocia también a resultados motivacionales y afectivos positivos. Kutnick et al. (2008) plantean que el desarrollo de relaciones cercanas que apoyan y alientan el aprendizaje son la base para el trabajo en grupo eficaz y la motivación social, caracterizadas por un sentido de confianza, interdependencia y comunicación efectiva. Esta aproximación relacional tiene efectos positivos en los/as estudiantes, como mayor participación en el trabajo grupal, mayor involucramiento, mejor comunicación y mejor rendimiento académico (Kutnick et al., 2008).

Las interacciones socioemocionales colaborativas se desarrollan cuando los/as participantes del grupo son respetuosos, se escuchan unos a otros y se apoyan mutuamente (Sobocinski et al., 2017), y la regulación de las emociones se manifiesta a través de intentos deliberados por regular las emociones que se experimentan y expresan (Järvenoja et al., 2019). Los miembros del grupo pueden desarrollar conjuntamente varias estrategias de regulación para crear, restaurar o mantener un clima socioemocional positivo para el aprendizaje. Järvenoja et al. (2019) identifican cuatro estrategias para ello: aumentar la conciencia, alentar, reforzar socialmente o estructurar la tarea. El aumento de la conciencia está dirigida a abordar el estado afectivo de los/as miembros para crear oportunidades de regulación; el alentar refiere a los elogios o estímulos para brindar apoyo cuando alguien experimenta emociones desagradables; el refuerzo social tiene como objetivo reforzar un ambiente socioemocional sólido y seguro; y finalmente, la estructuración de las tareas es una estrategia de orientación cognitiva, pero considerada como regulación emocional si se utiliza para restaurar la atención o foco de algún miembro, situación que genera frustración en otros/as participantes.

En experiencias lúdicas los/as niños y niñas desarrollan habilidades comunicativas y colaborativas, regulan emociones, toman perspectiva, negocian roles, innovan creativamente y se involucran, caracterizando a las experiencias que conectan juego y

aprendizaje por ser alegres, significativas, participativas, iterativas y socialmente interactivas (Zosh et al., 2017). El disfrute es un componente clave en experiencias caracterizadas por un alto grado de participación y compromiso en la actividad (Csikszentmihalyi, 2008), y juega un papel importante en el aumento de la disposición de los estudiantes para comunicarse (Zhang, Liu y Lee, 2021).

3.4. Co-diseño: estrategia participativa para la construcción conjunta del currículum

Desde el codiseño, las perspectivas de los/as estudiantes son cruciales en tanto determinan la calidad de los procesos educativos. Se reconoce que conllevan beneficios para el logro de los objetivos educativos, la motivación y compromiso, la metacognición y el sentido de identidad, las relaciones entre estudiantes y docentes, y las experiencias de enseñanza en el aula (Bovill et al., 2011; Könings et al., 2010). Al permitir la participación del estudiantado como agentes responsables en la planificación y creación del currículo escolar, se fomenta el involucramiento, la reflexión, la toma de control, la motivación, la responsabilidad individual y la conciencia que ellos mismos tienen de sus procesos de aprendizaje (Bovill, 2013; García, Noguera y Cortada-Pujol, 2018; Ferguson et al., 2011). Könings et al. (2014) plantean la importancia de promover el involucramiento estudiantil en el proceso de diseño curricular, en tanto permitiría desarrollar habilidades colaborativas y democráticas al discutir sus diferencias y enfrentar ideas conflictivas, y generaría relaciones distintas con los/as adultos/as, pues existiría una responsabilidad compartida y un entendimiento más profundo del aprendizaje (Bovill et al., 2011).

El modelo de codiseño está basado en el proceso de diseño participativo, en el que los/as participantes analizan la situación actual y sus debilidades considerando sus propias necesidades e intereses, y luego proponen ideas para construir un nuevo diseño e implementarlo. Esto se traduce en la construcción colaborativa de las actividades, los métodos de enseñanza más apropiados, los materiales, la planificación de las clases, y la mejor manera de implementarlas (Könings et al., 2010). El proceso implica reciprocidad, pues tanto estudiantes como docentes tienen voz y agencia para influir y participar genuinamente del proceso (Bovill, 2013).

Desde esta propuesta, el currículo no es sólo el contenido, el producto o los aprendizajes esperados, sino que también es un proceso flexible que involucra un desarrollo colaborativo, abarcando la estructura de enseñanza y aprendizaje, los procesos de diseño e implementación, y el contexto de aprendizaje. Por lo anterior, el aprendizaje es entendido como un proceso emergente y social en el que no hay sólo un actor que produce y otro que recibe, sino que requiere de reflexión y acción continua tanto de estudiantes como de profesores/as (Kaminskiene y Khetsuriani, 2019; Bovill, 2013). Como ya fue abordado, la

perspectiva sociocultural considera justamente al currículo como una co-construcción emergente y dialógica entre docente y estudiantes, creada a partir de los múltiples modos de conversación con los que comprenden temas de interés.

En línea con lo anterior, el modelo del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) propone responder a las necesidades de aprendizaje de todos/as los/as estudiantes, diseñando ambientes inclusivos de aprendizaje para que las experiencias sean accesibles, comprensibles y los/as involucren (CAST, 2018). Para remover las barreras al aprendizaje que emergen en la interacción de los/as estudiantes con su ambiente de aprendizaje, que es dinámica, compleja, situada y variada (Zhang, Jackson et al., 2021), se requiere de su participación activa en el proceso. Esto a nivel curricular supone mayor flexibilidad en los objetivos, métodos, materiales y evaluación para facilitar la respuesta a las necesidades diversas, así como dar una mirada a los principios que guían el DUA, el qué del aprendizaje -medios de representación-, el cómo del aprendizaje -medios de acción y expresión-, y el por qué del aprendizaje -medios de compromiso- (CAST, 2018).

Para desarrollar un proceso de codiseño y participación democrática, es necesario que los/as profesores confíen en que los/as estudiantes poseen conocimientos relevantes, y que estén dispuestos a escuchar sus experiencias y opiniones, lo que requiere un cambio en las relaciones (Könings et al., 2010). Esto no significa que los/as estudiantes cuenten con el control absoluto del diseño, ni tampoco que los/as docentes mantengan el control que tienen en las decisiones curriculares, pues si bien el codiseño implica un cambio en las dinámicas de poder del aula, los grados de control van a depender del contexto y las experiencias de los/as participantes (Bovill, 2013). Lo que se busca, más bien, es una colaboración entre estudiantes y adultos/as involucrados/as en el diseño curricular (Könings et al., 2014).

Es posible identificar distintos niveles de participación estudiantil en el diseño del currículo. Bovill y Bulley (2011) desarrollaron el modelo de Arnstein de participación ciudadana, y proponen una escalera de gradación para definir los posibles tipos de participación que pueden generarse, que van desde un currículo sin interacción hasta un currículo construido sólo por estudiantes:

- Currículo dictado, sin interacción: En diseño curricular, es el equivalente al concepto bancario de educación de Freire (2002). El/la profesor/a crea un plan de estudios que entrega a los/as estudiantes, quienes no tienen injerencia o rol alguno en su construcción.
- Participación exigida, pero docente en control: En este nivel, los/as estudiantes son llevados a creer que pueden participar del proceso sin hacerlo realmente, en tanto sus retroalimentaciones no provocan cambio alguno.

- Elección limitada y opciones prescritas: Esto implica que el/la docente considera áreas específicas del currículo para las que los/as estudiantes puedan participar. Por ejemplo, escoger días y horarios para la clase, o seleccionar temas a partir de un rango de posibilidades.
- Amplia variedad de opciones prescritas: Corresponde a un nivel más elevado de libertad para escoger, dentro de los límites del plan de estudio prescrito. Por ejemplo, seleccionar el tema para un proyecto de investigación, escoger el foco de los temas a desarrollar a lo largo del programa o asignatura, o elegir el formato de evaluación.
- Control estudiantil de las áreas prescritas: Existen áreas específicas que los/as estudiantes diseñan, como por ejemplo, la realización y análisis de las evaluaciones.
- Control estudiantil de algunas áreas de decisión: En este nivel, los/as estudiantes pueden escoger las áreas del currículo que quieren diseñar, teniendo mayores posibilidades de control y deliberación. Por ejemplo, pueden elegir un proyecto a desarrollar para alcanzar los resultados de aprendizaje.
- Asociación, currículo negociado: Implica que los/as estudiantes y el/la docente trabajan colaborativamente negociando y creando el currículo. El currículo es entendido como un proceso dinámico, emergente y colaborativo, pues ambos actores actúan co-construyendo el conocimiento.
- Control estudiantil: Implica la ausencia del/a docente en el proceso, lo que parece contrario a lo que se conoce sobre aprendizaje y enseñanza, en tanto en la mayoría de los casos existe un/a tutor/a actuando como guía o facilitador de los/as estudiantes. En ejemplo de esto, corresponde a casos en que los/as estudiantes diseñan un proyecto, sus resultados de aprendizaje, su implementación, y luego la evaluación del trabajo.

Por otra parte, es posible categorizar el desarrollo curricular en cuatro grupos. Una primera categoría centrada en la estructura y contenido de una unidad o asignatura. En segundo lugar, una focalizada en la estructura y contenido de un programa. En tercer lugar, una centrada en las experiencias de aprendizaje con atención en las necesidades individuales. Y por último, una que se enfoca en la co-construcción de conocimiento entre estudiante y docente. Precisamente es esta última la que es abordada desde el codiseño, en tanto posibilita a estudiantes lograr entendimientos más profundos y desempeñarse como co-diseñadores de aprendizaje en el aula (García et al., 2018).

Una de las dificultades de utilizar esta última categoría de desarrollo curricular, es que requiere de tiempo para que estudiantes y docentes construyan el contexto de confianza previo necesario para derribar prejuicios mutuos y facilitar el trabajo colaborativo. Asimismo, requiere de tiempo y facilitación externa para que los/as estudiantes aprendan

ciertos conceptos pedagógicos, y de profesores flexibles, dispuestos a ceder control y aceptar las demandas y opiniones de los/as estudiantes (García et al., 2018).

El codiseño fomenta la reflexión metadidáctica, permitiendo que el/la docente comparta con los/as estudiantes su proceso de transposición didáctica (Chevallard, 1997), es decir, qué aprendizajes quiere activar y cuál es la mejor manera de ponerlos en juego. El empoderamiento de los estudiantes con respecto a su proceso de formación es una línea de transformación educativa de gran potencial y con muchas derivadas posibles, pudiendo desarrollarse para evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje, rediseñar el contenido de un curso, diseñar evaluaciones, o calificar el propio trabajo y el de los demás, entre otros (Bovil et al., 2016).

Por último, las recomendaciones para la implementación de co-diseño guardan relación a aspectos técnicos de organización y planificación para iniciar el proceso. Könings et al. (2007) sugieren llevar a cabo reuniones breves, compuestas por un/a profesor/a y por un grupo pequeño de estudiantes, permitiendo heterogeneidad de los/as participantes en cuanto a la visión de las clases. Garantizar que una amplia gama de estudiantes participe, contribuye a enriquecer y profundizar las perspectivas que surgen en el proceso (Cook-Sather et al., 2014),

4. OBJETIVOS

Objetivo general

Comprender la relación entre las actividades de codiseño y las habilidades colaborativas desarrolladas por los y las estudiantes durante la implementación de un proceso de codiseño curricular en un curso de enseñanza básica.

Objetivos específicos

Describir las actividades desarrolladas durante el proceso de implementación de codiseño como estrategia participativa en un curso de enseñanza básica.

Identificar indicadores de habilidades colaborativas en las secuencias de interacción entre estudiantes desarrolladas a lo largo del proceso de implementación de codiseño.

Analizar el desarrollo de las sesiones de codiseño a partir de los segmentos y secuencias de interacción entre estudiantes en las que se desarrollan habilidades colaborativas.

Analizar las habilidades colaborativas que desarrollan los/as estudiantes durante las secuencias de interacción con mayor frecuencia de indicadores.

5. MARCO METODOLÓGICO

5.1. Diseño

La investigación corresponde a un estudio de caso, en tanto se focalizó en la comprensión profunda y contextual del proceso de implementación de codiseño en un aula de enseñanza básica. Al abordarse esta estrategia particular desde las interacciones colaborativas, no se busca la generalización de los resultados, sino el desarrollo de una efectiva profundización y comprensión de la complejidad de la experiencia desde una perspectiva interpretativa (Stake, 2005). En vista de lo descrito, el diseño consistió en la observación sistemática del proceso de implementación de co-diseño curricular con un grupo de estudiantes de séptimo año básico de una escuela municipal de la Región Metropolitana, lo que estuvo orientado por indicadores de colaboración que se elaboraron a partir de la revisión teórica. Por lo tanto, el caso se definió como un taller de codiseño organizado en 10 sesiones con periodicidad semanal, desarrolladas en modalidad online con un grupo conformado por nueve estudiantes, y con la participación del docente de la asignatura de lenguaje.

Utilicé este método pues realicé una descripción contextualizada y minuciosa con el fin de mejorar la comprensión que se tiene sobre el objeto de estudio, mediante observaciones desde una visión global y densa con énfasis en las interacciones, con un enfoque desde el razonamiento inductivo, y con mi participación como investigadora en el caso estudiado. De esta forma, llevé a cabo un proceso de descripción y comprensión intensiva, en tanto el objetivo fue describir las interacciones observadas dentro del marco de los hechos circundantes, lo que pudo recogerse a partir de grabaciones en vídeo (Álvarez y San Fabián, 2012).

5.2. Enfoque

La investigación posee un carácter cualitativo, pues busca obtener una comprensión profunda de la realidad social y reconoce su complejidad, en tanto surge de procesos de construcción que delimitan fenómenos sociales y responden a contextos particulares (Flick, 2007). Debido a esto, asumí un enfoque emergente y flexible, pues se estructuró a partir de los sucesivos hallazgos que se fueron desarrollando durante el transcurso del estudio, cuya validación se realizó mediante consensos producidos desde los procesos de observación, sistematización y reflexión (Sandoval, 1996). Desde este enfoque, se llevó a cabo una observación sistemática de las interacciones colaborativas durante una experiencia de co-diseño curricular con estudiantes de enseñanza básica.

Por otro lado, se trata de un estudio de tipo exploratorio puesto que uno de los principales objetivos fue aproximarse a un problema de investigación que ha sido poco

estudiado y del cual existen dudas producto de su escaso abordaje. Si bien se han llevado a cabo investigaciones referentes a procesos de co-diseño curricular, la gran mayoría de ellas se sitúan en otros contextos, fuera de Chile y en educación universitaria. De los escasos estudios empíricos, ninguno da cuenta de los procesos de colaboración desarrollados desde el co-diseño curricular en cursos de enseñanza básica, por lo que la temática estudiada se considera novedosa.

5.3. Participantes

El estudio fue desarrollado con un grupo de nueve estudiantes de séptimo año básico y un docente de la asignatura de Lenguaje y Comunicación, pertenecientes a una escuela municipal básica de la comuna de San Bernardo. Trabajé con un grupo pequeño y de este nivel debido al vacío de conocimiento respecto a experiencias de codiseño en enseñanza básica, así como a las recomendaciones de la literatura respecto a la conformación de grupo, que además también cumplió con una heterogeneidad en cuanto a la experiencia de los/as estudiantes en la clase.

En atención a lo anterior, la elección fue de tipo intencionada, en base a consideraciones de tipo práctico que permitieron obtener la mejor información en un tiempo determinado (Sandoval, 1996), y a características relevantes para lograr los objetivos de la investigación. Las características del grupo de participantes guardan relación a las sugerencias establecidas por Könings et al. (2007), pues se configuró un equipo pequeño de estudiantes y se trabajó en conjunto a un docente, cumpliendo así con criterios técnicos reconocidos como facilitadores de una organización y planificación óptima del proceso de codiseño.

5.4. Técnicas de producción de datos

La principal técnica que utilicé en la investigación fue la observación sistemática, en tanto me permitió analizar el comportamiento verbal y no verbal de los/as participantes en el contexto natural en el que ocurrieron las interacciones, posibilitando una comprensión más exhaustiva de las mismas (Whitebread et al., 2009). Utilicé esta técnica para recoger datos del proceso de codiseño curricular, que implementé bajo la modalidad de un taller para favorecer la toma de decisión de los/as estudiantes respecto a cómo debe llevarse a cabo el aprendizaje, en términos de contenidos, metodologías y entornos que se adecúan más a sus necesidades (Ayuste et al, 2016; Kaminskiene y Khetsuriani, 2019). El taller se desarrolló durante los meses de octubre, noviembre y diciembre de 2020 a lo largo de diez

sesiones, organizadas en cuatro grandes fases que se detallan en la tabla 1 (Könings et al., 2010)

Tabla 1
Descripción de las fases del taller

Fase	Descripción	Sesión
1. Conformación de grupo	Invitación a participar del proceso de codiseño a los/as estudiantes de séptimo básico. En el grupo, además de existir interés por participar, deben existir visiones diversas de la clase (estudiantes que tienen más dificultades y una visión negativa, así como estudiantes con más facilidades y perspectivas positivas).	Sesión 0
2. Análisis de situación actual	Facilitación de un espacio virtual de diálogo que permita a niños y niñas compartir y analizar conjuntamente su proceso educativo y la clase de lenguaje. Se indagará en experiencias educativas virtuales, para así evaluar diversos componentes del currículo desde la perspectiva de los/as estudiantes, considerando sus intereses y necesidades.	Sesiones 1, 2, 3 y 4
3. Elaboración de propuesta de mejora	Facilitación de encuentros virtuales periódicos en que niños y niñas trabajan juntos para proponer y construir nuevas metodologías, entornos y/o aprendizajes, en base al análisis inicial realizado por todos/as. En este proceso, deberán tomar decisiones para elaborar un diseño curricular colaborativo.	Sesiones 5, 6, 7, 8 y 9
4. Implementación de propuesta	Aplicación por parte del grupo de codiseñadores de la propuesta construida.	Sesión 10

Todos los encuentros de codiseño de las fases dos, tres y cuatro fueron videograbados a través de la plataforma digital Zoom, por lo que realicé la observación sistemática de las interacciones colaborativas en base a material audiovisual, posibilitando un acceso detallado a las interacciones sociales en tiempo real, entendiendo al registro en video como el “microscopio” para un estudio situado en profundidad (Knoblauch y Schnettler, 2012). La duración de los videos registrados fluctuó entre un rango entre 38 minutos y 19 segundos, y 89 minutos y 25 segundos, con un promedio de duración de 57 minutos y 1 segundo. Como se detalla en la tabla 2, cada video corresponde a una sesión del taller:

Tabla 2
Listado de sesiones videograbadas

Sesión	Fecha	Duración
1	8 de octubre de 2020	0:45:52
2	15 de octubre de 2020	0:41:08
3	22 de octubre de 2020	1:05:01

4	29 de octubre de 2020	0:53:12
5	5 de noviembre de 2020	0:38:19
6	12 de noviembre de 2020	1:00:18
7	19 de noviembre de 2020	1:29:25
8	26 de noviembre de 2020	0:38:21
9	3 de diciembre de 2020	1:21:29
10	10 de diciembre de 2020	1:38:09

El taller fue desarrollado en la asignatura de Lenguaje y Comunicación, orientándose específicamente al eje de comunicación oral. Desde una perspectiva constructivista y sociocultural de la enseñanza y el aprendizaje, los procesos de construcción del conocimiento dependen y se articulan a través de la actividad discursiva de los/as participantes, específicamente de las formas de habla utilizadas para contrastar, negociar y modificar los significados (Engel y Onrubia, 2014). El lenguaje cumple un papel fundamental en el desarrollo humano y los procesos educativos, como "instrumento psicológico" y mediador básico en la construcción de conocimiento, pues al hablar con otros/as participantes más experimentados, los/as niños y niñas entran en contacto con los modos de conocer de su cultura y se apropian de ellos (Wells, 2001).

Considerando lo anterior, decidí trabajar en la asignatura de Lenguaje y Comunicación por su relevancia en los procesos de construcción de significados y conocimiento. El lenguaje tiene un potencial para la construcción de significados, como sistema para elegir, clasificar y nombrar elementos de la experiencia y para establecer relaciones conceptuales de varios tipos, por lo que desde esta perspectiva, las aulas deberían convertirse en comunidades de indagación donde se considere que el currículo se crea a partir de los modos de conversaciones con los que el enseñante y los estudiantes comprenden dialógicamente temas de interés (Wells, 2001).

Para la observación sistemática del proceso, consideramos las sesiones correspondientes a las fases dos y tres de la implementación, por constituir las etapas centrales del proceso de codiseño y aquellas que documentan las tareas fundamentales correspondientes a la estrategia: pensar juntos/as aspectos de mejora para la asignatura y elaborar una propuesta para la clase.

5.5. Estrategia de análisis

Realizamos un análisis de interacciones, técnica que considera los detalles finos de la interacción y sus complejidades, y no capta sólo los aspectos documentados en la grabación, sino también el contexto en el que está inserta la interacción. Esto se fundamenta en el supuesto de que las acciones e interacciones no sólo son observadas, sino que son guiadas por significados que los/as observadores/as debe intentar dar cuenta, por lo que el ejercicio analítico de reconstruir rigurosamente la organización secuencial de un tramo de interacción coincide con la premisa etnometodológica del orden social producido localmente, “momento a momento”. En otras palabras, las interacciones sólo pueden ser analizadas si se entiende su significado, considerando que su examen detallado tiene un carácter reflexivo e interpretativo por parte del/a investigador/a (Knoblauch y Schnettler, 2012).

En un primer nivel de análisis, organizamos todos los registros de video en unidades de análisis de primer y segundo orden. A partir de los objetivos y actividades consideradas en el diseño del taller, identificamos los segmentos de cada una de las nueve sesiones. Esta unidad de análisis se caracteriza por una cohesión interna en relación a su contenido y propósito, pues los segmentos se determinaron en función a la estructura de planificación de cada sesión. Cada segmento está compuesto a su vez por secuencias de interacción, que involucran intercambios o combinaciones de movimientos mutuamente relacionados entre sí. Estos intercambios, consisten en movimientos de inicio -una “pregunta” o una “respuesta”- movimientos de respuesta -pudiendo ser no verbales-, y en ciertas condiciones, también movimientos de seguimiento (Wells, 2001), los que se enmarcan en el ejercicio de tareas compartidas y objetivos comunes. En la tabla 3 se presentan las distintas unidades de análisis:

Tabla 3

Unidades de análisis

Unidad de análisis	Descripción de la unidad
Sesión	Unidad de observación y análisis inducida por el diseño de la investigación, supone cortes en el tiempo en el desarrollo del taller de codiseño. Considera nueve sesiones de las fases dos y tres, que fueron desarrolladas sincrónicamente en modalidad a distancia previo a la implementación de la clase diseñada.
Segmento	Unidad creada a partir del diseño y planificación de las actividades observadas. El criterio para la segmentación responde a la estructura de las sesiones y a los objetivos específicos programados para cada actividad, que pueden responder a actividades de análisis conjunto y elaboración de propuestas (“desarrollo de sesión”) o bien a síntesis y

	concreción de planes (“cierre de sesión”). Esta unidad aporta a la comprensión del proceso de construcción e intercambio entre los/as estudiantes que se desarrolla en la secuencia de interacción.
Secuencia de interacción	Unidad básica de análisis compuesta por intercambios entre estudiantes, en las que se combinan movimientos de inicio -preguntas, respuestas- y movimientos de respuesta, pudiendo haber también movimientos de seguimiento. La secuencia se caracteriza por contener combinaciones de movimientos entre estudiantes que ocurren en el ejercicio de tareas compartidas y objetivos comunes.

En base a la visualización de los videos y siguiendo los criterios de selección establecidos, dos investigadoras del equipo -conformado además por docente tutor- identificamos un total de 16 segmentos. Posteriormente, ambas observamos cada segmento y seleccionamos de manera independiente secuencias de interacción, siguiendo una estrategia de consenso en base a discusiones en reuniones sostenidas semanalmente, lo que dio un total de 33 secuencias de interacción. Las secuencias tuvieron una duración que fluctuó entre 1 minuto y 20 segundos, y 40 minutos y 47 segundos, con una duración promedio de 11 minutos. Para lograr la identificación y selección final de secuencias, fue necesario que cada codificadora mantuviera un contacto prolongado, persistente e intensivo con el material audiovisual para identificar intercambios entre estudiantes (Lincoln y Guba, 1986), observaciones que luego fueron puestas en común en reuniones de equipo semanales que contaban con la presencia del docente tutor. De esta manera, desarrollamos una triangulación o verificación cruzada de datos mediante la participación de diferentes investigadores, elemento que constituye un criterio de transparencia o *trustworthiness* (Lincoln y Guba, 1986). La presencia del docente tutor permitió resolver las discrepancias que existieron entre las codificadoras. Luego de la selección de secuencias, en los espacios de discusión en equipo las codificadoras negociamos la duración exacta de cada secuencia, delimitando su inicio y término. Asimismo, tanto durante el proceso de identificación de segmentos como de selección de secuencias, cada unidad de análisis fue nombrada mediante un enunciado breve que sintetiza la acción principal desarrollada por los/as estudiantes.

Para analizar las interacciones de tipo colaborativo de cada secuencia, como equipo de investigación confeccionamos una serie de indicadores de análisis en base a los elementos colaborativos desarrollados en literatura relevante de psicología y educación (Hesse et al., 2015; OECD; 2017; Roschelle y Teasley, 1995; Tomasello, 2010), organizados en tres grandes dimensiones: *cognición social*, *motivación* y *coordinación de acciones*. El sistema de códigos fue revisado en conjunto al docente tutor de manera sistemática y periódica, para que su estructura y definiciones fueran precisas, generando un sistema de

códigos susceptible de ser utilizado por un/a observador/a externo/a. A continuación, en la tabla 4 se presentan los indicadores y sus respectivas descripciones:

Tabla 4
Sistema de indicadores de habilidades colaborativas

Dimensión	Indicador	Descripción
Cognición Social	Comprensión compartida (CS-CC)	Construir, mantener y/o progresar en una comprensión y entendimiento compartido del problema. Involucra negociar el significados del problema y construir una representación compartida, poniéndose de acuerdo en lo que están entendiendo. Discusión e intercambio de información e ideas como mecanismo clave para promover el crecimiento [de la comprensión].
	Toma de perspectiva (CS-TP)	Reconocer puntos de vista y contribuciones de los demás. Las contribuciones o sugerencias de los demás se tienen en cuenta, se incorporan y/o se utilizan para sugerir posibles vías de solución. Capacidad para adaptar las propias contribuciones al resto de participantes, modificándolas para que sean comprendidas y/o adaptándolas en base a la interpretación que se tiene de la comprensión de los/as receptores.
Motivación	Escucha y valoración de contribuciones (MO-EV)	Escucha y valoración de las opiniones y contribuciones realizadas por otros/as miembros/as para colaborar de manera efectiva. Implica entendimiento emocional de los/as otros/as, así como la consideración de diferentes perspectivas. Reconocimiento de fortalezas y habilidades de los miembros del equipo.
	Disfrute (MO-DF)	Disfrutar trabajando juntos, disfrutar los logros/éxito de los/as compañeros/as. Se relaciona con la valoración de las relaciones y el trabajo en equipo.
Coordinación de Acciones	Comunicación (CA-CO)	Comunicarse con los/as miembros del equipo sobre las acciones realizadas o las acciones que serán realizadas. Escuchar a los/as otros/as y tomar turnos de habla, ser pacientes y permitir tiempo a los demás para formarse su opinión.
	División de trabajo y roles (CA-DR)	Comprender el rol que desempeñan y coordinar planes y subplanes de acción, que incluyen la ayuda al compañero/a según sea necesario para el rol que desempeña, coordinando acciones de apoyo mutuo. Control mutuo del trabajo y organización del equipo.
	Toma de decisión (CA-TD)	Promover la toma de decisiones conjunta sobre las alternativas y puntos de vista, lograr una solución o alcanzar un compromiso, comentando las diferencias, intentando llegar a un entendimiento común y resolviendo las diferencias.

En relación al proceso de codificación, cada investigadora codificó el indicador cuando la conducta de al menos uno/a de los/as participantes en el intercambio coincidía con la descripción teórica del indicador. El nivel de acuerdo entre ambas codificadoras fue monitoreado en reuniones semanales, en las que buscamos activamente las discrepancias en la codificación, y las resolvimos como equipo mediante la observación conjunta de los registros en video correspondientes a cada secuencia. Este proceso además incluyó el diálogo a partir de la literatura revisada. Para que los códigos fueran considerados como un

acuerdo, ambas codificadoras debíamos haber identificado el mismo código en la respectiva secuencia.

Durante el proceso de codificación, constatamos como equipo que algunas definiciones iniciales de cada código, construidas en base a la revisión bibliográfica, no contaban con suficiente precisión al aproximarse a la observación de las interacciones entre los/as estudiantes. Por esto, luego de haber codificado las dos primeras sesiones, dotamos a los códigos de mayor exactitud a través de la definición de acciones ejemplificadoras que permitieran dar más especificidad a las habilidades desarrolladas durante los intercambios entre pares. Esto, particularmente, ocurrió con los indicadores de comprensión *compartida* y *toma de perspectiva*, en tanto involucran procesos complejos relativos a la cognición social.

En un segundo nivel de análisis, describí cualitativamente las interacciones de las secuencias con mayor frecuencia de códigos por cada etapa, para comprender los procesos colaborativos que ocurren en el marco de actividades de co-diseño curricular, a través de la interpretación de su significado de acuerdo al contexto y momento en el que se desarrollaron. Primero, seleccioné las secuencias con mayor frecuencia de códigos identificados, tanto en la segunda como en la tercera fase de la implementación, para recoger aquellos momentos de mayor riqueza en relación a las habilidades colaborativas observadas. Luego, transcribí los intercambios verbales de las secuencias seleccionadas palabra a palabra, incluyendo también la comunicación no verbal en paréntesis. Posteriormente, realicé un análisis centrado en la actividad del grupo y su contexto de producción, entendiendo la naturaleza dinámica y orientada a la creación de significados que tienen las interacciones, que no pueden analizarse como fragmentos aislados, por lo que debe considerarse la situación social en las que se desarrollan (Kumpulainen y Wray, 2003).

Por lo anterior, desarrollé un análisis cualitativo denso y detallado de las interacciones colaborativas desde una perspectiva sociocultural, entendiendo que el significado está estrechamente conectado con los contextos institucionales y las circunstancias particulares de la interacción, por lo que comprenderlo implica interpretar la interacción tomando en cuenta los detalles de su producción y su organización secuencial (Colley y Windschitl, 2021; Moreno-Núñez y Alessandrini, 2021). Desde esta perspectiva, los turnos son construidos en relación con los turnos inmediatamente anteriores y se convierten, a su vez, en el contexto inmediato de las producciones que se generan a partir de ellos, organización secuencial que aporte el andamiaje que hace posible la intersubjetividad.

5.6. Consideraciones éticas

El respeto de la dignidad, el bienestar y los derechos de todos los niños y niñas, independientemente de su contexto, es fundamental a la filosofía que sustenta la investigación ética con niños/as. La Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño da visibilidad y legitimidad a su capacidad de ejercer autonomía y participar, al tiempo que insiste en su derecho a la protección y la provisión, reconociendo así que los niños poseen tanto la capacidad como el derecho a participar en actividades tales como la investigación. Por lo anterior, en toda investigación que involucre la participación de niños y niñas es fundamental el desarrollo de reflexividad y toma de decisiones consciente, lo que implica un permanente análisis ético de los aspectos teóricos y prácticos del estudio, considerando los supuestos acerca de la infancia y las desigualdades de poder entre investigadores/as y participantes (Graham et al., 2013).

La reflexión permanente de estos aspectos fue necesaria en la planificación y desarrollo de la investigación, considerando principios éticos como el respeto, el beneficio y la justicia. Confeccioné un consentimiento y asentimiento informado para entregar la información a los/as niños/as acerca de su participación, respetando toda indicación de disensión o deseo de retirarse. Luego de una presentación a todo el curso sobre el objetivo y características de la investigación, complementé el consentimiento con una explicación telefónica a cada apoderado/a y otra con los/as niños/as al inicio del taller virtual. Durante el trabajo de campo, procuré considerar sus intereses, perspectivas, experiencias y habilidades, desarrollando diálogo constante, reflexiones y nuevas comprensiones junto a ellos/as, entendiendo que el reconocimiento de su agencia es un elemento fundamental. Asimismo, consideré resguardos éticos relacionados al diseño metodológico -que contempló grabaciones de las sesiones-, por lo que el material fue debidamente protegido y almacenado, garantizando la confidencialidad y privacidad de los/as participantes.

En relación al principio de beneficencia y no-maleficencia, planifiqué e implementé la investigación otorgando espacios para que los/as niños/as participaran de manera efectiva de las actividades, desarrollando el taller de manera atenta y responsable para que pudieran expresarse y poner en común sus experiencias. Esto, entiendo que son sujetos con capacidad de proponer y deliberar a lo largo del proceso. En este sentido, consideré la diferencia de poder inherente en mi relación con ellos/as, relacionada al principio de justicia, centrándome particularmente en escucharles activamente y valorar sus contribuciones. Esto también se refleja en la invitación a todo el curso, ofreciendo la posibilidad a todos/as los/as niños/as de ser parte de la investigación, por lo que la conformación del grupo se realizó en base al interés y motivación por participar de la experiencia.

Considerando el artículo 5 de la Convención sobre los Derechos del Niño, los/as investigadores/as tienen la obligación de reconocer las competencias y las diversas experiencias de vida de los/as niños/as, de acuerdo a sus entornos, culturas, edades y circunstancias personales. Asimismo, deben garantizar oportunidades para que los/as niños/as tomen decisiones por sí mismos/as y ejerzan sus derechos, entendiendo que sus facultades están en evolución (Graham et al., 2013). En este sentido, el taller de codiseño buscó la construcción conjunta desde sus vivencias y visiones particulares, entendiendo que la investigación respetuosa se sitúa en la vida de los/as niños/as y se basa en el supuesto de que sus perspectivas se tendrán debidamente en cuenta (Graham et al., 2013),

6. RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados del estudio. En primer lugar, se describe el proceso de implementación del taller de codiseño, dando cuenta de los objetivos, las actividades desarrolladas, los contenidos, acontecimientos relevantes y ambiente generado durante cada sesión a través de Zoom. En segundo lugar, se presentan los indicadores de habilidades colaborativas identificadas en cada segmento y secuencia de interacción del taller. En tercer lugar, se analiza el desarrollo de las sesiones de codiseño a partir de los segmentos y secuencias de interacción en las que los/as estudiantes desarrollan habilidades colaborativas. Y en cuarto lugar, se presenta el análisis cualitativo de las habilidades colaborativas desarrolladas por los/as estudiantes durante las secuencias de interacción seleccionadas en cada fase.

6.1. Proceso de implementación del taller de codiseño

El proceso de implementación se organizó en base a cuatro etapas, basadas en la estructura propuesta por Könings et al. (2010). La primera etapa correspondió a la presentación de la propuesta al curso, que tuvo por finalidad motivar y crear el interés entre los y las estudiantes para participar del taller de codiseño, explicando sus objetivos, metodologías y potenciales beneficios. La invitación fue abierta a todo el curso, por lo que cualquier estudiante podía participar, independiente de sus experiencias con la asignatura. Para conformar el grupo de codiseñadores/as, los y las estudiantes interesados/as se inscribieron a través del docente, configurando finalmente un grupo compuesto por nueve estudiantes con diversas visiones en relación a la asignatura. Esta fase no fue registrada en video.

La segunda etapa, que correspondió al inicio del taller, tuvo por finalidad el análisis conjunto con los/as estudiantes del taller respecto al proceso educativo en la asignatura de

lenguaje, con el fin de evaluar posibles aspectos de mejora, así como la sensibilización e introducción de lo que implica el proceso de codiseño curricular. En esta etapa se identificó el foco de interés del grupo para trabajar el diseño de la clase, por lo que las actividades se centraron en compartir las experiencias educativas y creencias sobre la asignatura de los/as estudiantes, así como a acercar el diseño curricular al grupo. Esta fase agrupa 4 sesiones de implementación del taller que fueron registradas en video.

La tercera etapa consistió en la propuesta y diseño de la clase de lenguaje, en la que los/as estudiantes elaboraron en conjunto metodologías y materiales para finalmente implementar la propuesta con el curso. El diseño de la clase, que se focalizó en la construcción de un material y actividad de creación de cuentos, se construyó en base a la recolección y análisis de los hallazgos de la etapa anterior. Esta fase agrupa 5 sesiones de implementación del taller que fueron registradas en video. Por último, la etapa de implementación corresponde a la décima sesión en la que los/as estudiantes codiseñadores/as desarrollaron la clase preparada para su curso. El proceso del taller de codiseño se compone de las sesiones de las etapas dos, tres y cuatro, en tanto la primera etapa supuso un período de conformación del grupo previo al inicio del taller. Las distintas actividades de cada sesión se describen en detalle a continuación:

Sesión 1: Exploración y discusión acerca de la clase

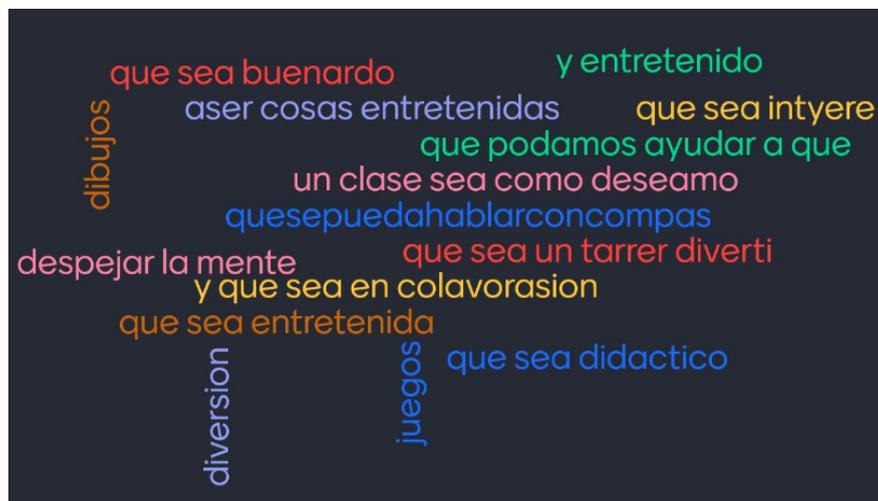
Esta sesión tuvo por objetivo pensar y compartir aspectos positivos y aspectos a mejorar de la asignatura de lenguaje. Para conocer las experiencias y opiniones que los/as niños/as tenían respecto a la asignatura, se les invitó a compartir cómo es la clase de lenguaje a través de dibujos y escritos en una pizarra digital, reconociendo cuál la importancia de la asignatura, y qué cosas les gustan y no les gustan de la misma. Al contar con un espacio de libre expresión que les permitía interactuar entre sí, los/as niños/as se mostraron muy entusiasmados/as e interesados/as, estuvieron atentos/as durante toda la actividad y muy motivadas/os por compartir sus ideas. Por la falta de estructura de la herramienta utilizada, no se finalizó con un producto colectivo mediante la pizarra, pero sí se sostuvo una conversación en base a los objetivos propuestos.

Los/as niños/as identificaron que comunicarse, expresarse oralmente y hablar con los demás eran los aspectos más relevantes de la asignatura, emergiendo en menor medida otras actividades como la lectura o la escritura. Por otro lado, destacan como lo que más les gusta de la clase aquellas ocasiones en las que se ríen juntos/as, en las que el profesor cuenta historias divertidas, cuando pueden expresarse, el ver y conversar con sus compañeros/as del curso, y cuando hacen actividades entretenidas. Estas opiniones guardan mucha relación a las expectativas que tienen del espacio (ver figura 1), en tanto las

ideas centrales corresponden a la diversión, el encuentro con otros/as y la incorporación de experiencias lúdicas.

Figura 1

Actividad final a través de plataforma digital: ¿qué esperas del taller?



Los/as niños/as identifican como aquellas cosas que no les gustan, y como situaciones contrarias a lo que debería generar la asignatura, las pocas oportunidades que tienen para expresarse en la clase. Aparecen experiencias de exclusión e imposibilidad de participar, como lo comentan algunos/as estudiantes: *“a mí no me dejan hablar porque algunas veces hago preguntas estúpidas”, “el profe me dice mejor cállate”, “me dejan al último y no me dejan hablar”, “si la clase de lenguaje es para hablar, ¿por qué el profe nos calla?”*. Por otro lado, la lectura es percibida como una actividad que genera frustración en algunos: *“no me gusta Lenguaje porque no tengo comprensión lectora”,* así como el exceso de tareas: *“muchas tareas”, “no me gusta cuando tenemos que hacer tareas”*.

Existe un claro consenso por parte del grupo respecto al interés de jugar en la clase, instalando así la necesidad de generar dinámicas lúdicas durante el desarrollo del taller: *“deberíamos jugar más”, “hacer juegos de lenguaje”, “hacer la clase más divertida”, “me gustaría que las clases de lenguaje fueran más didácticas, podríamos ocupar la ruleta que hicimos el otro día”*. Por un lado, es una sesión que permite conocer las impresiones, intereses y expectativas de los/as estudiantes en relación a la asignatura y al taller, y por otro, permite establecer una vinculación inicial con el grupo. Todos/as se muestran muy abiertos/as y dispuestos a compartir experiencias educativas y personales, generando un espacio inicial de involucramiento activo en que cada uno/a presenta las cosas que son importantes para ellos/as.

Sesión 2: Exploración de intereses y creencias de aprendizaje

Esta sesión tuvo por objetivo explorar experiencias y creencias en relación al aprendizaje y aproximarse de manera lúdica a la asignatura. Se realizó un juego de desafíos en lenguaje, presentando una serie de cartas con números que los/as niños/as van seleccionando para participar de la actividad (ver figura 2). Los desafíos involucran anagramas, invención de significados de conceptos, creación colectiva de historias, juegos de palabras, y “mito o verdad” de la asignatura. Es una actividad muy dinámica que despierta el interés de los/as niños/as; hay risas, recuerdos de experiencias presenciales en el colegio, compartir opiniones, debates e ideas sobre la clase. Todo el grupo se mantiene motivado para descubrir los distintos desafíos, pidiendo constantemente ser quienes eligen las cartas y comienzan respondiendo, generándose un ambiente de participación activa.

Figura 2

Dinámica de desarrollo “desafíos en lenguaje” a través de plataforma Wordwall



Durante el juego, se van explorando las creencias que los/as niños/as tienen respecto al aprendizaje en la asignatura, en los que surgen la creatividad y la imaginación como elementos necesarios para tener un buen rendimiento en lenguaje: *“en lenguaje tienes que tener imaginación, porque a lo mejor tienes que escribir una palabra y no la sabí escribir, como para inventar el significado de cierta palabra hay que tener imaginación”, “hay que tener imaginación para inventar los cuentos o crear nuestro propio artículo de opinión”*. Se generan instancias de diálogo y discusión en torno a estas creencias, en tanto no todos/as los/as niños/as se manifiestan de acuerdo, existiendo gran motivación para expresar y explicar sus perspectivas al grupo. Otro factor relevante, que nuevamente aparece asociado a experiencias de frustración, es la lectura como una actividad necesaria para la asignatura:

“yo leo como cuatro veces la tarea e igual no la entiendo”, “el profesor hace la actividad, y yo no lo entiendo “lea” me dice, y yo no entiendo (...). A mí no me gusta leer”.

Sesión 3: Introducción al diseño curricular y juegos narrativos

Esta sesión tuvo como finalidad introducir elementos necesarios en el diseño de una clase y explorar actividades lúdicas que constituyeran un insumo para la posterior etapa de diseño. Habiendo conocido y analizado en conjunto la asignatura y las experiencias asociadas a ella, se realiza un juego -utilizando un tablero digital- para abordar los componentes curriculares necesarios en la planificación y diseño de una clase (objetivos, métodos/actividades, materiales y evaluación) a través del análisis de actividades de interés de los/as niños/as, como videojuegos. También se continúa explorando la importancia y/o utilidad de los aprendizajes en lenguaje desde la perspectiva de los/as estudiantes. Para esto, los/as niños/as se dividen en dos grupos y juegan en el tablero, que contiene algunas casillas con actividades que tributan a los objetivos descritos. Al ser un juego en equipos, se genera mucha expectación por conocer qué grupo va avanzando más rápido, y como la conversación se realiza en base a actividades que les gustan, se aprecia mucha motivación por ser quien comenta primero.

Muchas veces los/as niños/as conversan interrumpiendo a los/as demás, expresándose sin escuchar al resto y generando intervenciones simultáneas. Si bien tuvieron dificultades para organizar sus ideas, se les observó cómodos expresando sus opiniones y aclarando sus puntos de vista para darse a entender. Al final de la sesión, los/as niños/as destacan como las actividades más relevantes aquellas en las que todos/as pudieron aportar y participar, cuando conversaron y se generaron debates, cuando pudieron hablar de las cosas que les gustan, y el hecho de jugar y estar juntos/as. El acto de compartir y el diálogo son reconocidos como elementos esenciales al comenzar a pensar en el diseño de la clase para la asignatura.

Con los hallazgos y reflexiones desarrolladas hasta este punto, acordé con el docente focalizar el proceso de codiseño en el eje de comunicación oral. Los/as estudiantes manifestaron interés y reconocieron la importancia de la expresión oral al analizar el aprendizaje en la asignatura, y el docente mencionó el mismo eje como uno especialmente pertinente de potenciar en los y las niños/as de séptimo año básico. Si bien a lo largo del período académico el profesor pudo desarrollar actividades que integraron de manera simultánea varios objetivos del currículum, manifestó un énfasis en los ejes de lectura y escritura pues evaluó que eran más apropiados para intencionar de manera asincrónica y con menor mediación docente, considerando el contexto de educación remota.

La propuesta de la Unidad de Currículum y Evaluación del MINEDUC (2020) contiene dos o tres Objetivos de Aprendizaje (OA) para cada uno de los ejes de la asignatura, que son aquellos considerados prioritarios para el período. A partir del trabajo realizado las primeras tres sesiones, tomó fuerza la idea de generar diálogo en el curso como objetivo de la clase, por lo que seleccionamos para el codiseño uno de los OA considerados imprescindibles en el eje de comunicación oral: *“Dialogar constructivamente para debatir o explorar ideas: manteniendo el foco, demostrando comprensión de lo dicho por el interlocutor, fundamentando su postura de manera pertinente, formulando preguntas o comentarios que estimulen o hagan avanzar la discusión o profundicen un aspecto del tema, negociando acuerdos con los interlocutores, y considerando al interlocutor para la toma de turnos”*.

Esta elección tiene una estrecha vinculación a las habilidades colaborativas analizadas y a la perspectiva sociocultural desde la que se posiciona la investigación. Una de las habilidades colaborativas centrales corresponde a la creación y mantenimiento de un entendimiento compartido, es decir, la explicación de las propias ideas mientras se extienden las del resto, el reconocimiento de diferentes interpretaciones y la resolución de inconsistencias. Asimismo, la comunicación efectiva en el cumplimiento de la meta común es otra habilidad colaborativa relevante, que implica enviar y responder peticiones de información, establecer o negociar significados, y explicar, justificar, debatir, argumentar o hacer explícito el conocimiento para lograr un mejor entendimiento. Todas estas habilidades se vinculan justamente a algunos de los componentes que el OA21 considera en el desarrollo de “diálogo constructivo” entre los y las estudiantes.

Sesión 4: Creación de un cuento

Esta sesión tuvo por objetivo introducir elementos necesarios en el diseño de una clase y explorar actividades lúdicas que constituyeran un insumo para la posterior etapa de diseño. Recogiendo los intereses de los/as niños/as y aquellos elementos que reconocen como relevantes y motivadores en relación a la asignatura, se lee un microcuento (acompañado de una versión musicalizada y animada) y se realiza una actividad de creación de historias. Hay mucha sorpresa en el grupo por contar con un espacio para desarrollar su imaginación: *“en la historia que nosotros vamos a seguir, ¿podemos usar nuestra imaginación? O sea, como que el ave rapaz ataca con una pistola de rayos láser y mata al pajarito y llega una tribu alienígena, ¿se puede? (...) ¡Va a explotar toda mi imaginación! Voy a vomitar arcoiris”*. Además, al jugar juntos/as en la creación de nuevos desarrollos narrativos para el microcuento leído, existe una aproximación lúdica y motivadora a la lectura, que había sido reconocida como una actividad displacentera y frustrante por muchos/as niños/as.

Los/as niños/as trabajan en grupos para inventar un final alternativo al relato, lo que permite un gran despliegue de creatividad, organización y coordinación entre ellos/as, en tanto deben tomar decisiones y definir personajes, eventos, contextos y roles de cada uno/a. Surgen recursos creativos de manera espontánea, como integrar sonidos de sus celulares al relato o incorporar canciones a la historia. Por otro lado, se trata de la primera sesión en la que el profesor se incorpora, lo que genera mucho entusiasmo en los/as niños/as, quienes disfrutaban ver a su profesor participando y jugando como uno más del grupo.

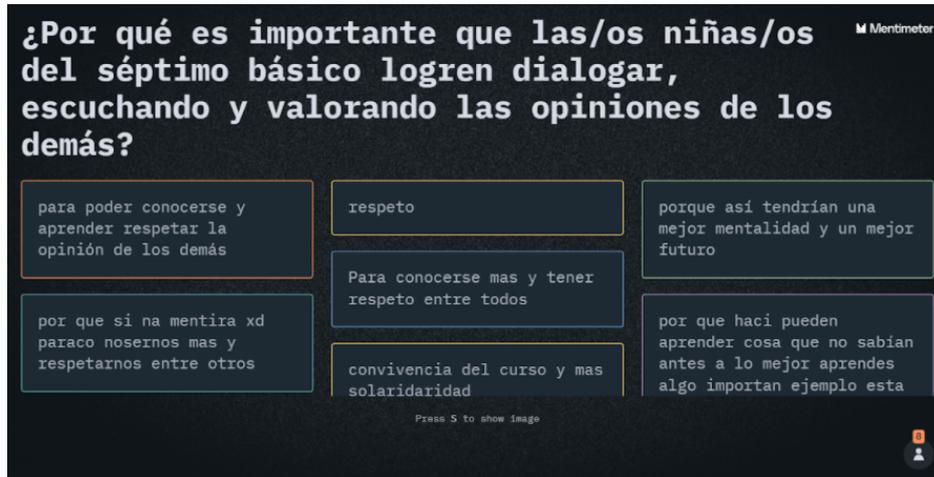
A partir de lo anterior, se genera un contexto en el que ninguna idea es incorrecta, por lo que todos los aportes son aceptados y no hay miedo a equivocarse. Se observan risas en el proceso de creación y durante la presentación de las historias, hay interés por parte de los/as niños/as y motivación al experimentar que todas sus ideas son válidas y son ellos/as los/as protagonistas. Al finalizar la sesión, se plantean distintas ideas para lograr la generación de diálogo en el curso, siguiendo la línea de uno de los objetivos priorizados de la asignatura (OA 21: Dialogar constructivamente para debatir o explorar ideas).

Sesión 5: Deliberación sobre método de la clase

Esta sesión tuvo por finalidad decidir en conjunto una actividad a realizar para cumplir el objetivo propuesto, en base a las experiencias e intereses de los/as niños/as. Se realizó una actividad en la que los/as niños/as debían imaginar que eran profesores/as y tenían la tarea de diseñar una clase para el séptimo básico, considerando el objetivo visualizado la sesión pasada (OA 21) y las actividades más relevantes para el grupo. Así, en el marco de un juego de roles, se reflexionó en torno al significado del objetivo, a la importancia que tiene y la forma en que podría trabajarse con el curso. Durante el ejercicio, los/as niños/as identifican características relevantes de su curso y las vinculan a la importancia que reconocen del objetivo, relevando de manera transversal el respeto, la escucha y la posibilidad que ofrece el diálogo tanto de conocer mejor a los demás, como de aprender a través de sus compañeros/as (ver figura 3).

Figura 3

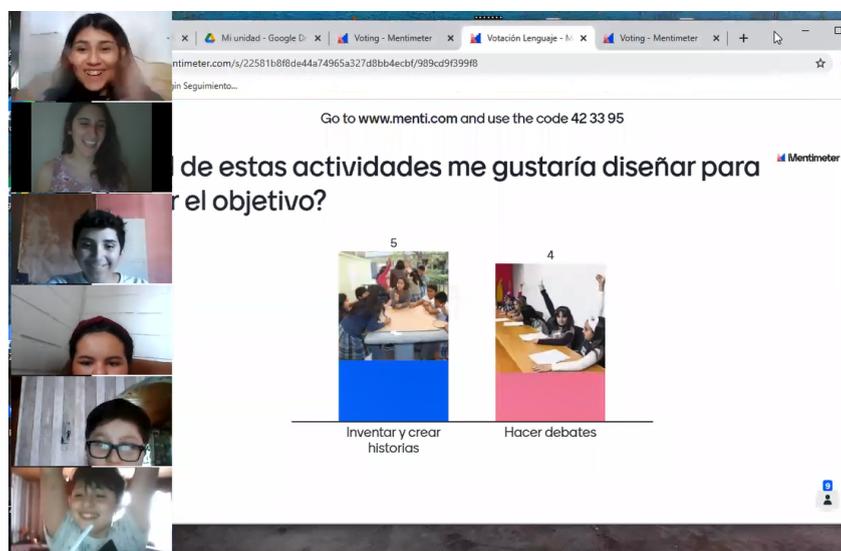
Ideas sobre la importancia del objetivo de aprendizaje a trabajar (OA 21)



Al pensar en formas de abordar el objetivo de la clase, las ideas con más aceptación entre el grupo son la realización de debates y la creación de historias, por lo que se realiza una votación a través de una plataforma digital para decidir qué actividad creen que permitirá cumplir el objetivo. El grupo discute las posibilidades, y decide finalmente trabajar en la línea de creación de relatos, fundamentando su decisión en el análisis previo y la lectura realizada del curso. Como lo comenta una de las participantes luego de votar, su decisión estuvo guiada por la evaluación de ambos métodos en función del nivel de participación e interés que despertaría en el curso: *“yo pensé en algo divertido para la clase, entretenido, porque el debate de repente puede ser... no a todo el curso le va a gustar. Elegí algo divertido en el que todos participemos”*

Figura 4

Votación sobre el método de la clase



Sesión 6: Elaboración de los personajes

El objetivo de esta sesión fue dar inicio a la creación colectiva de una historia para la clase de lenguaje. Se realizó una actividad de creación en la que los/as niños/as confeccionaron los personajes que serían protagonistas de la historia colectiva, que luego será un importante insumo para la implementación de la clase (ver figura 5). En esta sesión, se observó también mucho entusiasmo y asombro por contar con la posibilidad de crear, con comentarios iniciales de los/as estudiantes que echaban a volar su imaginación: “¿Puede ser incluso un delfín volador de un planeta?”. Se dividen en grupos y generan lluvias de ideas orientadas por preguntas guía que contenían elementos constituyentes de una narración, apoyándose de una pizarra virtual y de dibujos con lápiz y papel. De esta manera, van construyendo en conjunto desde modalidades distintas, ya sea proponiendo ideas, dibujándolas o utilizando la pizarra para integrar nuevos elementos a la creación.

Durante la construcción del personaje, los/as estudiantes se implicaron en un proceso de compartir y revisar opiniones para elaborar el material didáctico de la clase. Cada grupo de estudiantes fue desarrollando una narración del personaje de manera conjunta, considerando las características propuestas para cada uno de ellos, por lo que existió un considerable despliegue de recursos creativos y un ambiente en el que los/as estudiantes se animaban unos/as a otros/as para dar ideas. Al finalizar, ambos grupos se reúnen para dar inicio a la elaboración de una historia que integrara a ambos personajes.

Figura 5

Ideas planteadas para la construcción de un personaje a través de pizarra virtual



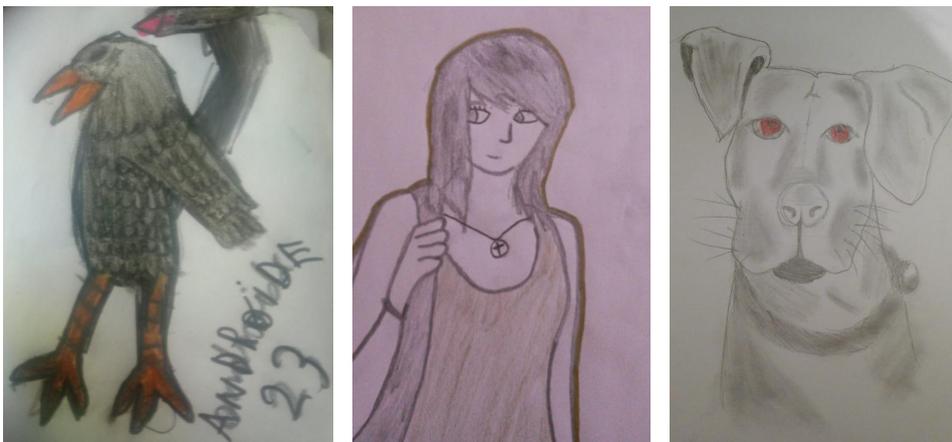
Sesión 7: Elaboración del argumento narrativo

Esta sesión tuvo por objetivo desarrollar la historia para la clase de lenguaje a implementar. Para dar continuidad a la creación de la sesión anterior, las niñas y niños trabajan juntos para construir un relato, incorporando nuevos elementos: se les invita a pensar en el mundo y ambiente en el que viven los personajes (contexto), las motivaciones y objetivos que persiguen (propósito), en el problema u obstáculo que deberán enfrentar y superar (conflicto) y en la manera en la que alcanzarán su meta u objetivo (instrumento, medio). En esta sesión los/as estudiantes trabajan en dos grupos, en uno de ellos participa la investigadora y en el otro el profesor de lenguaje, que acompaña por segunda vez el proceso de taller.

La actividad permitió la emergencia de nuevas ideas que configuran una narración con aportes de todo el grupo, integrando relevantes contribuciones al material confeccionado. Durante este ejercicio, los niños y niñas realizan nuevos dibujos de algunos de los personajes de manera espontánea (ver figura 6). Al cierre del taller, el profesor reconoció una dificultad propia ante el grupo, comentando que por momentos se vió desarrollando un rol más directivo. A raíz de ello, identificó la importancia de ejercer un rol distinto, que medie la exploración libre de ideas y el proceso creativo brindando apoyos a partir de lo que los/as estudiantes van necesitando durante el trabajo conjunto. Esta posición tensionó el espacio en dos oportunidades, en tanto algunos estudiantes lo interpelaron e hicieron ver que estaba limitando o direccionando sus ideas.

Figura 6

Dibujos de personajes realizados por los y las estudiantes del taller

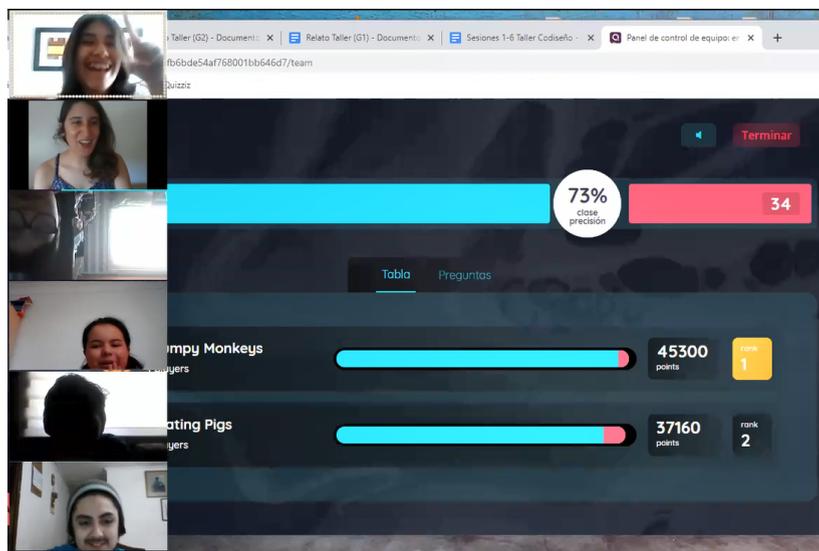


Sesión 8: Diseño del método para la clase, Presentación de cuento

El objetivo de esta sesión fue finalizar la creación de la historia colectiva y diseñar la clase de lenguaje. Para facilitar el cierre de la narración, se invita al grupo a jugar una trivía sobre diferentes series y películas de su interés, identificando en conjunto aquellos elementos que componen una “buena historia” (ver figura 7). Los niños y las niñas reconocen diversas características en las historias que les gustan: tienen guiones y tramas que “atrapan” y generan constante interés por saber qué ocurrirá a continuación, incorporan el elemento sorpresa y eventos inesperados, contienen mucha acción, abordan temas que son significativos, hacen uso del humor y el suspenso, etcétera. Como lo comentan algunos/as participantes: *“me gusta porque hay tensión”, “la trama es buena porque te deja enganchado, atrapado, quería seguir viendo”, “cuando va a terminar una historia, pasa algo muy fuerte, un incendio o un accidente muy grande”*. En base a la reflexión inicial, en la que los/as niños/as se mostraron muy alegres y entusiasmados, se realizó el ejercicio de llevar algunos de esos elementos a la narración que crearon para generar una historia que les pareciera interesante y despertara el interés para la clase.

Figura 7

Actividad de trivía para identificar componentes de “buenas historias”



A partir de lo anterior, las niñas y niños incorporan los últimos elementos al relato, como el plano de la subjetividad/conciencia a través de los pensamientos y sentimientos que experimenta el personaje durante algunos momentos. Luego, en conjunto coordinamos la forma en que será relatada la historia y preparamos la actividad que se desarrollará a partir

de su presentación, siguiendo el Objetivo de Aprendizaje 21. De esta manera, los y las estudiantes definen quiénes serán los narradores del relato, quién será el personaje protagonista, y seleccionan distintos sonidos para acompañar los eventos de la historia. El material confeccionado para la clase finaliza en un cuento titulado “El Apocalipsis” (ver anexo 3), que contiene tanto un plano de la acción -secuencias de acción y eventos en escenarios físicos- y un plano de la conciencia -lo que saben, piensan y sienten los sujetos implicados en la acción-.

Sesión 9: Ensayo y diseño final del método para la clase

Esta sesión tuvo por objetivo ensayar la narración de la historia y estructurar la clase de lenguaje. El grupo de estudiantes se organizó para definir la forma en que sería desarrollada la clase, delimitando los distintos momentos que la componían y coordinando las responsabilidades de cada uno. Los/as niños y niñas decidieron quiénes presentarían el objetivo de la clase, quienes narrarían la historia, quiénes se encargarían de acompañar la presentación a través de sonidos coordinados, y quiénes compartirían al curso la instrucción para desarrollar la actividad diseñada y la posterior distribución entre los equipos.

Los niños y niñas organizaron la conformación de tres equipos que trabajarían con el apoyo de un/a codiseñador/a, para así crear conjuntamente un final para la historia, definiendo cómo los personajes resolverán -o no- el conflicto. Finalmente, las y los niños/as del taller decidieron que se abriría el diálogo en el curso para explorar sus opiniones respecto a los distintos finales y se realizaría una votación para asignar a todas las historias un reconocimiento, valorando así las características positivas de todos los productos creados.

Sesión 10: Implementación de la clase de Lenguaje y Comunicación

Al término del taller, los niños y niñas codiseñadores/as implementaron la clase a su curso, presentando el cuento confeccionado y desarrollando una actividad de creación de relatos, proponiendo a sus compañeros/as la creación de un final. La clase se desarrolló con parte del curso (9 estudiantes), pues por el período del año académico y el contexto sociosanitario y de educación a distancia, había una menor asistencia de los/as estudiantes del curso a clases virtuales. Me reuní con el equipo de co-diseñadores previo a la clase para ajustar los últimos detalles, espacio que ellos/as mismos/as organizaron para preparar las funciones y responsabilidades que cumpliría cada uno/a, así como orientar su rol de facilitadores/as en los grupos de trabajo. Algunos/as estudiantes manifestaron estar

ansiosos/as por comenzar la clase, pero una vez realizado el repaso de los distintos momentos, se sintieron mucho más tranquilos/as.

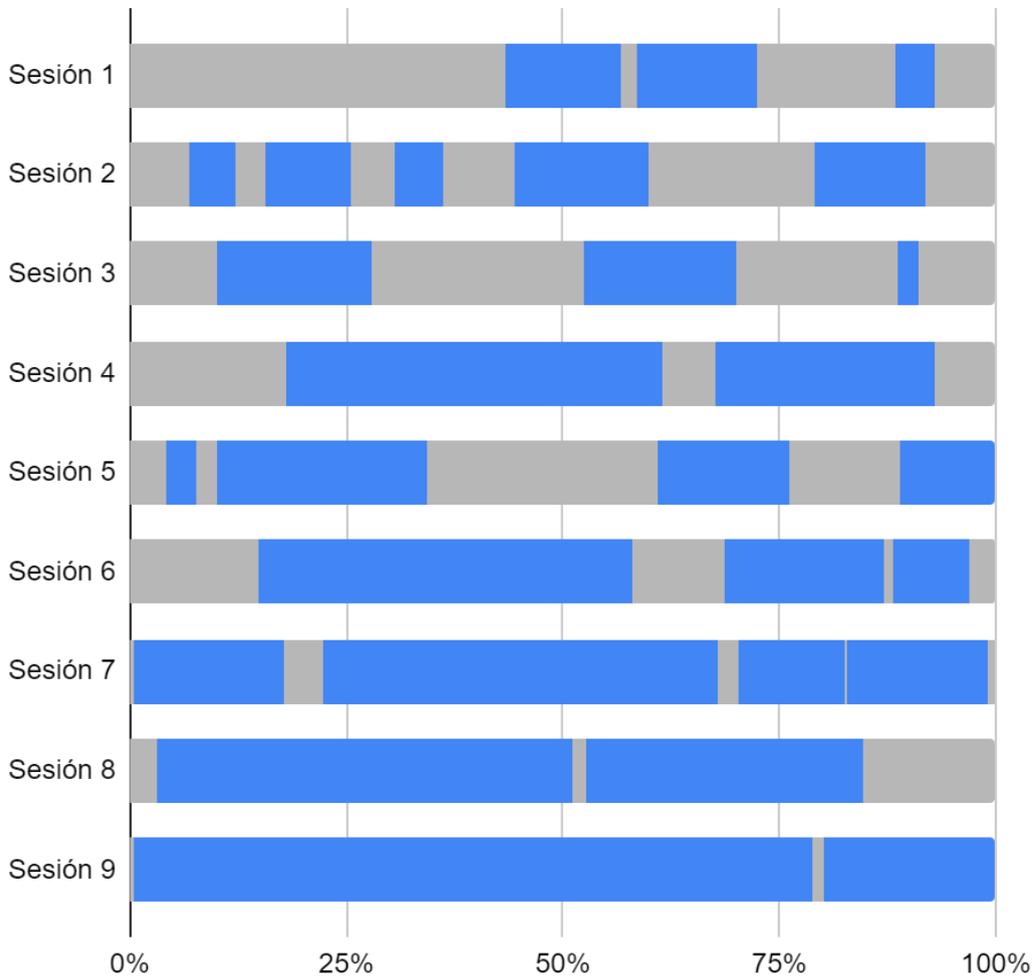
El docente fue el encargado de dar inicio a la clase y realizar un encuadre, presentando a los y las niñas del taller como quienes desarrollarían la clase de lenguaje, lo que generó sorpresa en el resto de estudiantes. Con la guía del docente y la investigadora, un estudiante del taller fue el encargado de presentar al curso el objetivo de la clase y la actividad, y luego dos estudiantes narraron el cuento al curso. Mientras el cuento era presentado, un estudiante fue dramatizando las acciones del personaje principal, y los otros/as integrantes del taller apoyaron de manera coordinada con sonidos al relato, que también fue acompañado por imágenes de apoyo. Si bien por razones técnicas no todos los sonidos fueron escuchados, los/as estudiantes del taller presentaron el cuento en conjunto y de acuerdo a lo planeado. Posterior a ello, los/as estudiantes del taller presentaron la actividad a realizar y dieron la instrucción al curso de reunirse en grupos. Los/as participantes del taller acompañaron a cada uno de los tres grupos en la invención de un final colectivo al cuento, promoviendo la escucha activa y diálogo entre todos/as, instancia que también contó con la facilitación de la investigadora y el docente del curso. Por último, se presentaron los distintos finales en plenario, y el equipo de codiseño abrió el diálogo en el curso para explorar sus opiniones respecto a las distintas creaciones.

6.2. Análisis de indicadores de habilidades colaborativas en secuencias de interacción

Para identificar las habilidades colaborativas desarrolladas a lo largo de las actividades de codiseño, seleccionamos secuencias de interacción, es decir, períodos en los que observamos intercambios entre estudiantes en el ejercicio de tareas compartidas y objetivos comunes. En la figura 8 se presentan las nueve sesiones desarrolladas que fueron observadas, identificando en cada sesión tanto los períodos temporales que corresponden a secuencias no seleccionadas, como aquellos períodos que corresponden a secuencias de interacción en las que se observaron intercambios entre estudiantes con las características descritas.

Figura 8

Secuencias seleccionadas y no seleccionadas por sesión



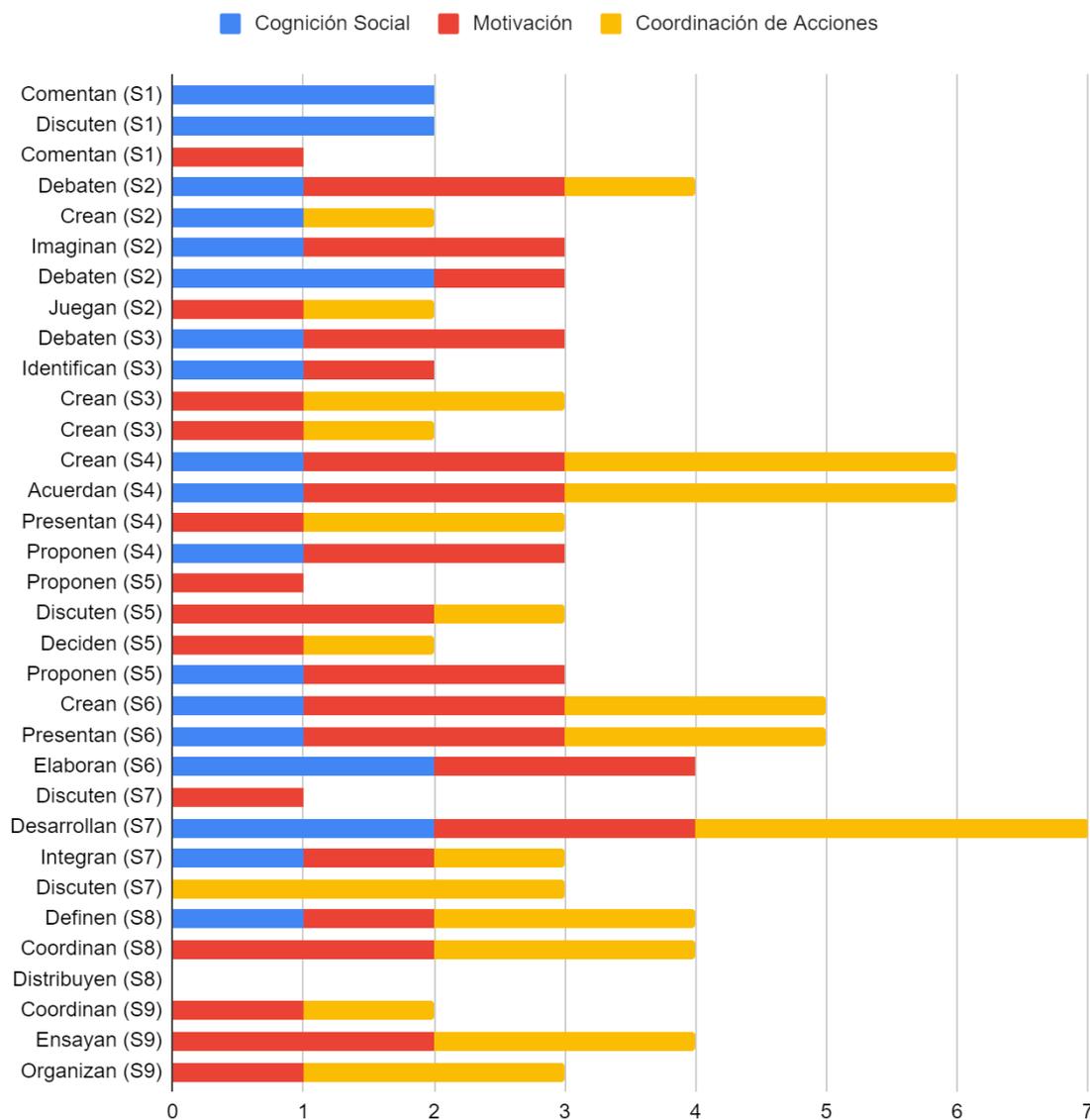
Las zonas grises representan secuencias no seleccionadas, y las zonas azules representan secuencias de interacción seleccionadas y luego codificadas. A partir de la figura 8, es posible apreciar un progresivo aumento en la cantidad de secuencias codificadas por sesión, lo que da cuenta de mayor cantidad de períodos en los que existió intercambio entre pares, y por ende, mayor cantidad de combinaciones de movimientos de los/as estudiantes en pos de metas comunes a medida que avanzaba el taller. Las primeras sesiones tienen un 32% (sesión 1), 49% (sesión 2) y 38% (sesión 3) de su período total compuesto por secuencias de interacción, mientras que las últimas tres sesiones tienen un 91% (sesión 7), 80% (sesión 8) y 98% (sesión 9) de su período total compuesto por secuencias de interacción, lo que corresponde a gran parte o casi a la totalidad de su duración.

En la figura 9, se presentan los indicadores codificados en cada secuencia de interacción. Cada secuencia ha sido identificada a través de una acción que sintetiza la principal actividad a la que se orientan los intercambios de los y las estudiantes, y se ha

acompañado con la sesión en la que se desarrolla -de la sesión 1 (S1) a la sesión 9 (S9)-. De esta manera, es posible evidenciar la frecuencia con la que fue observada cada habilidad colaborativa en cada secuencia de interacción, que contiene determinadas acciones centrales. Se observan 101 indicadores codificados en total, distribuidos entre los dimensiones de *cognición social*, *motivación* y *coordinación de acciones*:

Figura 9

Frecuencia de las dimensiones de habilidades colaborativas por secuencia de interacción

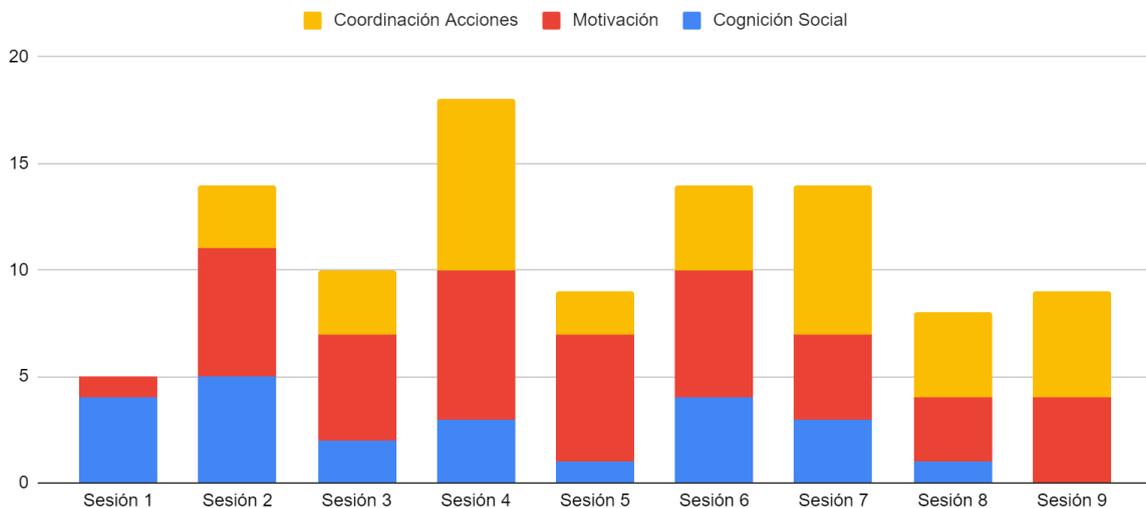


A partir de la figura 9, es posible apreciar que las secuencias de interacción con mayor frecuencia de códigos se desarrollaron en la sesión 2 (S2), sesión 4 (S4), sesión 6 (S6), sesión 7 (S7), sesión 8 (S8), y sesión 9 (S9). En estas secuencias, los verbos de acción -que recogen el carácter de los intercambios desarrollados entre pares- corresponden a

debatir, crear y acordar en el caso de las sesiones 2 y 4, y a *crear, presentar, elaborar, desarrollar, definir, coordinar y ensayar* en el caso de las sesiones 6, 7, 8 y 9. Estas acciones identificadas guardan estrecha relación al objetivo de la respectiva etapa en las que se enmarca cada secuencia. En el primer caso -secuencias de sesiones 2 y 4-, el contexto es el análisis y exploración conjunta de la asignatura y las experiencias educativas, y en el segundo caso -secuencias de sesiones 6, 7, 8 y 9-, el contexto corresponde a la elaboración de una propuesta. Estas diferencias serán contrastadas con mayor detalle a partir de la siguiente figura:

Figura 10

Frecuencia de dimensiones de habilidades colaborativas por sesión



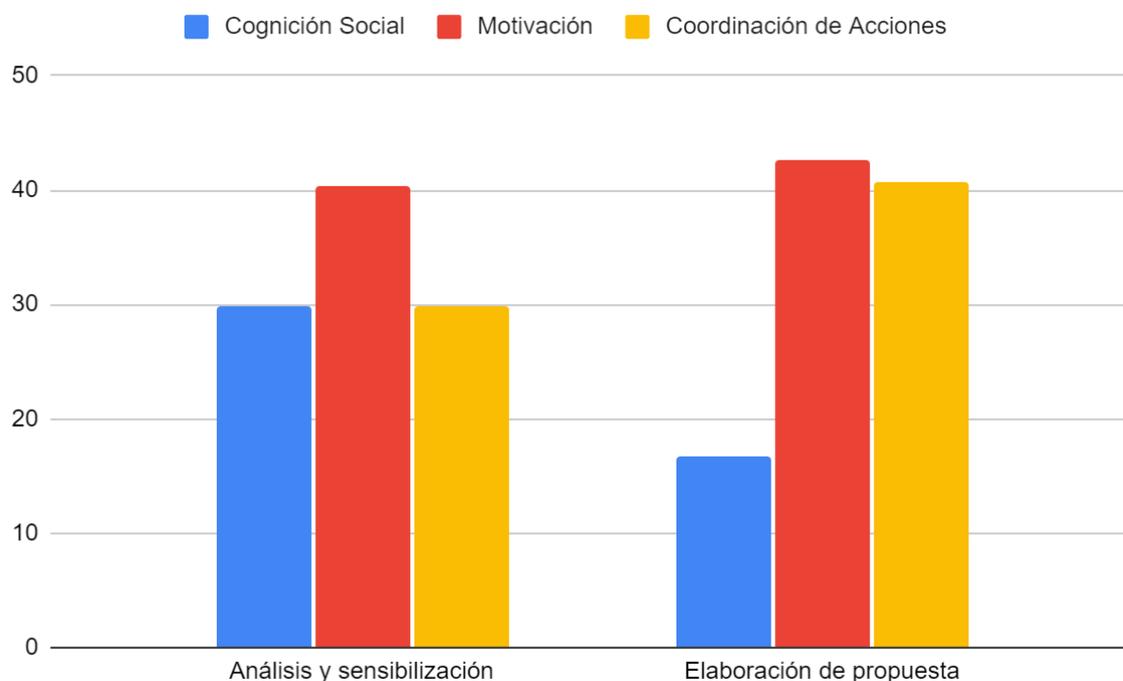
En la figura 10, es posible observar la frecuencia con la que fueron codificados los indicadores en cada sesión, organizados en las dimensiones de *coordinación de acciones*, *motivación* y *cognición social*. En la sesión 1, que tuvo un carácter introductorio y exploratorio, no fueron observados indicadores de coordinación de acciones. La sesión 1 tuvo por finalidad conformar el equipo de trabajo e iniciar el análisis compartido de la asignatura, por lo que no fue necesario que los/as estudiantes se organizaran para planificar, ejecutar y/o monitorear planes de acción, sino que descubrieran y pensaran juntos/as aspectos de mejora. Por lo anterior, la sesión contiene indicadores en la dimensión de *cognición social*, pues debido a que su objetivo fue explorar opiniones y experiencias sobre la clase de lenguaje, se observaron períodos con gran flujo e intercambio de ideas entre los/as niños y niñas, interacciones en las que considerando las perspectivas del resto y que permitieron aumentar el entendimiento mutuo que tenían del problema abordado.

Por otro lado, durante la sesión 9 se observa una ausencia de indicadores en la dimensión de la *cognición social*. Esta sesión tuvo por objetivo perfeccionar el material confeccionado, así como organizar y ensayar la implementación de la clase, pues el grupo ya había delimitado el objetivo, decidido el método y confeccionado el material. Por su carácter y la etapa en la que se enmarca, estuvo orientada al establecimiento y mantenimiento de organización grupal para el despliegue de las acciones necesarias en el cumplimiento de la meta. Esto implicó que los/as estudiantes se comunicaron y distribuyeron funciones durante la planificación de la clase e implementación del ensayo final, actividades en las que tuvieron que coordinar sus respectivos roles para que la clase se desarrollara de manera efectiva.

Esta tendencia se mantiene al observar los indicadores de cada etapa del codiseño en su conjunto, que se presentan en la figura 11. La etapa de *análisis de la situación y sensibilización del proceso de codiseño* tiene un mayor porcentaje de indicadores de la dimensión *cognición social* (29,78%) en contraste a la etapa de *elaboración de la propuesta de mejora* (16,66%), mientras que la etapa de *elaboración de la propuesta de mejora* tiene un mayor porcentaje de la dimensión de *coordinación de acciones* (40,74%) que la etapa de *análisis y sensibilización* (29,78%).

Figura 11

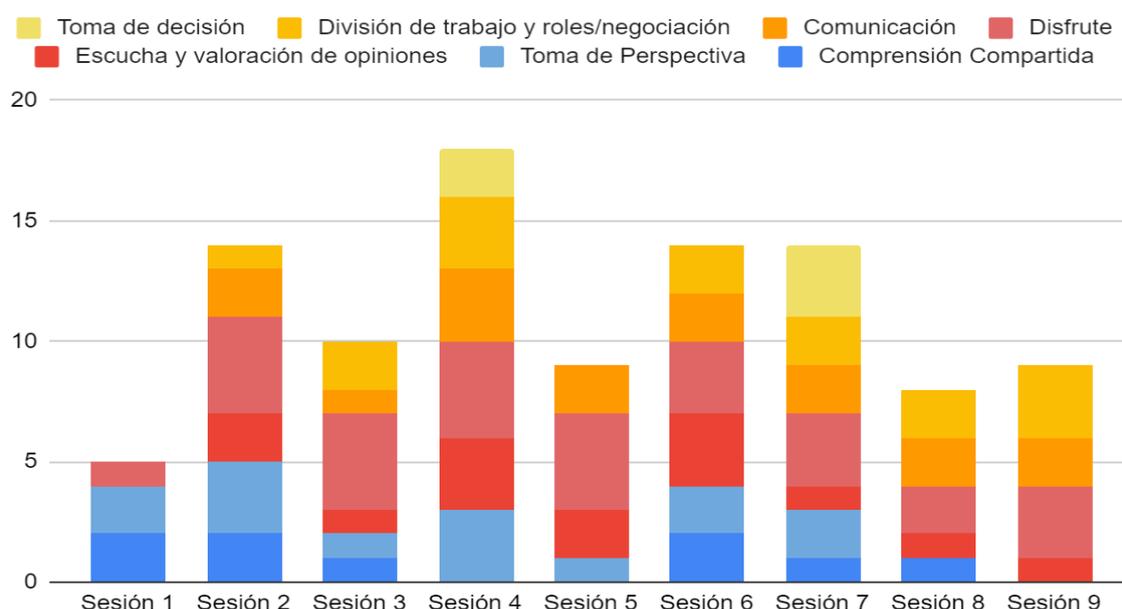
Porcentaje de indicadores de habilidades colaborativas por etapa



Además de las diferencias por etapa entre los porcentajes de indicadores correspondientes a las dimensiones *cognición social* y *coordinación de acciones*, se observan mayores porcentajes de indicadores pertenecientes a la dimensión *motivación*, que además se mantienen altos en ambas etapas (40,42% y 42,59%, respectivamente). Así, son los indicadores de *disfrute* y *escucha y valoración de contribuciones* los más observados a lo largo de la implementación.

Figura 12

Frecuencia en detalle de indicadores de habilidades colaborativas por sesión



Al observar en detalle los indicadores de cada dimensión -*cognición social, motivación y coordinación de acciones*- presentados en la figura 12, se aprecia la presencia del indicador *toma de decisión* sólo en las sesiones 4 y 7, dos sesiones que involucraron el desarrollo y culminación de procesos creativos en torno a la construcción de narrativas. En la sesión 4 los/as estudiantes jugaron por primera vez a crear un breve cuento en el marco de la exploración, análisis de la asignatura y sensibilización del codiseño, por lo que se implicaron en un proceso de co-construcción que requirió negociar y tomar acuerdos. Esto se vincula a las principales acciones identificadas en la sesión, que corresponden a crear, acordar, presentar y proponer ideas. De igual forma, en la sesión 7 los/as estudiantes continuaron perfeccionando el material didáctico para la clase a través del desarrollo del argumento narrativo del cuento, lo que implicó explorar alternativas y decidir vías de solución compartidas. Esto se vincula a las principales acciones identificadas a lo largo de la sesión, que corresponden a *discutir, incorporar, desarrollar e integrar*.

6.3. Análisis cualitativo de las habilidades colaborativas desarrolladas por los/as estudiantes

Analicé cualitativamente las seis secuencias de interacción con la mayor frecuencia de indicadores observados para cada etapa, que corresponden a períodos de gran despliegue creativo en los que el grupo de estudiantes propuso e integró múltiples ideas para analizar su experiencia en la asignatura y para diseñar el material de la clase. En el caso de la segunda fase del taller *-análisis de la situación actual* (Könings et al, 2010)-, seleccioné 3 secuencias correspondientes a las sesiones 2 y 4, y en el caso de la tercera fase del taller *-elaboración de propuesta de mejora* (Könings et al, 2010)-, seleccioné 3 secuencias correspondientes a las sesiones 6 y 7. El análisis se centró en habilidades de interacción colaborativa desarrolladas durante la actividad conjunta entre pares, considerando el contexto de producción de significados e interacciones. En la tabla 5 se detallan las secuencias seleccionadas:

Tabla 5
Síntesis de las secuencias de interacción analizadas

N° de Secuencia	Duración	N° Sesión	Etapa	Segmento	Secuencia	Indicadores codificados
1	0:02:21	2	Análisis situación actual. Sensibilización codiseño	Exploración de intereses y creencias de aprendizaje en lenguaje	Estudiantes debaten sobre creencias de la lectura	Toma de Perspectiva. Disfrute. Escucha y valoración de opiniones. Comunicación. Comprensión compartida.
2	0:14:15	4	Análisis situación actual. Sensibilización codiseño	Creación de un cuento	Estudiantes crean finales alternativos de un cuento	Distribución de roles. Comunicación. Toma de Perspectiva. Disfrute. Escucha y valoración de opiniones. Toma de decisión.
3	0:08:56	4	Análisis situación actual. Sensibilización codiseño	Creación de un cuento	Estudiantes acuerdan cómo presentarán el cuento	Distribución de roles. Comunicación. Toma de perspectiva. Disfrute. Escucha y valoración de opiniones. Toma de decisión.
4	0:26:04	6	Elaboración propuesta de mejora	Elaboración de los personajes	Estudiantes crean personajes con intenciones o metas para la actividad	Comunicación. Distribución de roles. Escucha y valoración de opiniones. Disfrute. Comprensión compartida.
5	0:11:10	6	Elaboración propuesta de mejora	Elaboración de los personajes	Estudiantes presentan los personajes y sus propósitos para la actividad	Disfrute. Comunicación. Distribución de roles. Escucha y valoración de opiniones. Toma de perspectiva.

6	0:40:47	7	Elaboración propuesta de mejora	Elaboración del argumento narrativo	Estudiantes incorporan y desarrollan el conflicto, acciones e instrumentos empleados por personajes	Distribución de roles. Escucha y valoración de opiniones. Toma de perspectiva. Comprensión compartida. Disfrute. Comunicación. Toma de decisión.
---	---------	---	---------------------------------	-------------------------------------	---	--

6.3.1. Análisis de Secuencia N°1

En esta secuencia, los/as estudiantes son invitados/as a pensar la asignatura de lenguaje a través del análisis de enunciados que contienen diversas creencias sobre las clases, que pueden ser compartidas o no, expresando acuerdo o desacuerdo en un juego de “mito o verdad” sobre la asignatura. Esta actividad permite abrir una conversación en la que los/as niños y niñas pueden expresar sus puntos de vista, desarrollarlos de manera reflexiva, fundamentarlos con argumentos, y considerar también perspectivas alternativas que otros/as puedan plantear sobre el tema. La aseveración presentada al grupo en este segmento particular, corresponde a “para que te vaya bien en la clase de lenguaje tienes que amar la lectura”.

Roberto: *(Lee el enunciado)* ¡Ah, no! Ya, repetí...

(Juan, Sergio y Esteban ríen a carcajadas)

Juan: ¡Pasapalabra! Pasapalabra

Roberto: Ehhh... *(lleva una mano a su mentón, rostro pensativo)*

Esteban: Pasapalabra *(tararea una melodía)*

Ana: ¿Es verdad o mentira? *(sonríe)*

Roberto: Mito.

Juan: Tía, ¡dijo mito!

Roberto: Sí, dije mito... Porque... en lenguaje no pasan solamente lectura, también enseñan tipos de palabras... tipos de rimas... No solamente lectura. Entonces *pa* que te vaya bien en lenguaje no *tení* que amar la lectura. Y sobre todo “amar”... Sólo *tení* que saber leer, y listo.

(Juan y Esteban aplauden)

Juan: Y la comprensión...

I: ¿Quién está de acuerdo con el Roberto?

Juan y Esteban: Yo.

Ana: Está bien.

Pilar: Sí, está bien.

Esteban: *(Aplaude)* ¡Bravo, bravo!

(Ana aplaude)

I: ¿Y quién cree que es verdad, que para que te vaya bien en lenguaje te tiene que encantar leer?

Jorge: Yo.

Juan: *(Mueve su cabeza en señal de respuesta negativa)* ¡Soooolo, solo!

Roberto: Ingenuo.

Jorge: Yo, yo.

Ana: El Jorge está diciendo que no.

Figura 13



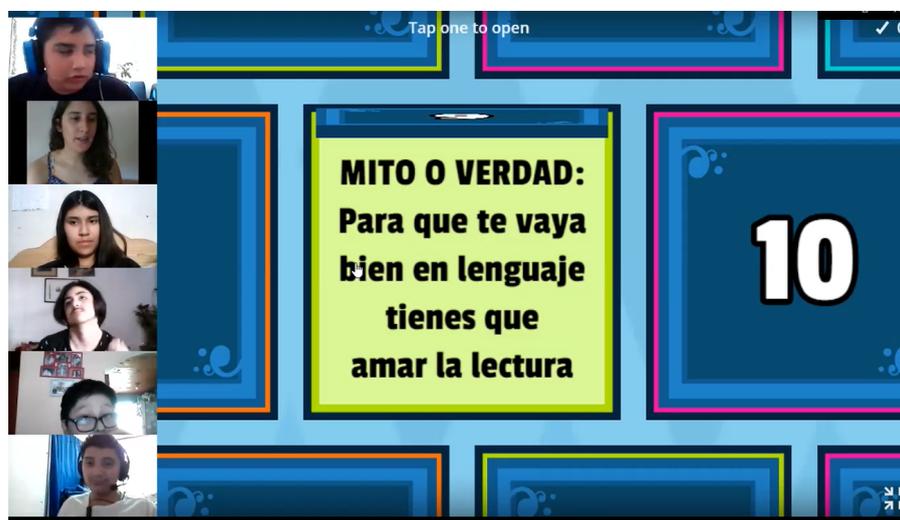
Es posible apreciar disfrute en el grupo a lo largo de este fragmento, existiendo múltiples interacciones positivas que permiten al estudiante que desarrolla una idea inicial ser escuchado activamente. Roberto comienza dubitativo y expresa fracaso ante la tarea (“ya, repetí...”), ante lo que el resto de estudiantes reacciona con ingenio y humor, alentando su participación y reforzando la respuesta que da tímidamente (“tía, ¡dijo mito!”). El estudiante da su opinión respecto al enunciado, la que rápidamente es aceptada y validada por varios compañeros/as, que manifiestan su respaldo a través de aplausos y vítores, valorando la perspectiva que planteó y disfrutando su logro. Al alentar a su compañero, los miembros del grupo contribuyen a coregular a Roberto ante una situación desafiante, brindando estímulo y ánimo en el manejo de sus emociones para la resolución de la tarea. Esto permite crear y mantener un clima productivo, positivo y motivador, base que permite abordar los desafíos y contribuye al funcionamiento del grupo.

Como existe consenso en la idea central, el grupo no recepciona inicialmente una opinión disidente. Sin embargo, una estudiante recoge la opinión y se asegura de que sea escuchada y considerada en la discusión (“el Jorge está diciendo que no”), lo que permite la emergencia de una respuesta grupal más desarrollada y compleja. Como se muestra en el siguiente fragmento, este nuevo punto de vista se reconoce y se construye un argumento a partir de él, en tanto Pilar y Ana utilizan la experiencia de Jorge para extender la idea inicialmente expuesta. Se desarrolla así una nueva contribución en base a la contribución previa, que demuestra una capacidad para tomar perspectiva de las participantes, en tanto ya no sólo hay que “saber leer”, sino “saber entender lo que se lee”.

Jorge: ¡No! Yo creo que es verdad... De que *tení* que... Porque cuando el profesor, como que hace una actividad, y yo no la entiendo... “Lea”, me dice... ¡Pero yo cuando la leo, no la entiendo!, ¿por qué es tan *pesao* leer en mi vida? Así como... “¡por fin entendí la

tarea!"... Así como, "¿pero qué tengo que hacer?"
 Juan; Pero igual nunca *leís* (*ríe*).
 I: A veces te cuesta entender lo que lees.
 Jorge: ¡Sí! Eso.
 Pilar: Hay que tener comprensión lectora.
 Ana: ¡Comprensión lectora! No amar la lectura.
 Pilar: ¡Sí! No "amar", pero sí hay que tener comprensión lectora.
 Jorge: Sí. A mí no me gusta leer... A mí no me gusta leer... y por eso yo paso "yo no entiendo la tarea", y el profesor me dice "¡lee!"...
 Juan: (*Asiente*) ¿Y cómo yo? Leo como cuatro veces la tarea, y igual no la entiendo.
 (*Ana ríe*)
 Jorge: No entiendo todo.
 I: O sea, lo que le pasa al Juan y al Jorge, es que leen varias veces, pero les cuesta entender lo que están leyendo.
 Esteban: ¡Por dos!
 Jorge: ¡Sí!
 Juan: Sí (*asiente con la cabeza*)

Figura 14



En este fragmento surgen experiencias de frustración y malestar relacionadas con la asignatura, en tanto un estudiante manifiesta una idea disidente asociada al enunciado discutido ("*Lea*", *me dice [el profesor]. ¡Pero yo no entiendo!*"), que además permite a otros/as expresar opiniones similares ("*Leo como cuatro veces la tarea, y igual no la entiendo*", "*¡Por dos!*"). Esta nueva opinión es incorporada y tomada en cuenta por el resto de participantes, siendo incluida en la reflexión y utilizada en la elaboración de una respuesta grupal más completa y profunda a la inicial ("*no amar, pero sí hay que tener comprensión lectora*"). De este movimiento, también es posible observar valoración de las opiniones en el grupo, en tanto la perspectiva contraria de Jorge es utilizada como una contribución para construir una nueva respuesta compartida.

Con la aceptación de la opinión inicialmente opuesta también es posible observar la exploración y promoción de nuevas comprensiones sobre el tema. En primer lugar, se desarrolla un discurso exploratorio que admite la aparición de perspectivas alternativas y la

consideración de otras posibilidades, en tanto los/as estudiantes, desde la discrepancia, negocian y construyen conocimiento -ideas que, en este caso, también eran compartidas por otros/as, pues Juan ya había anticipado brevemente el punto en el fragmento anterior (“*Y la comprensión...*”). Asimismo, y en segundo lugar, es posible observar que el diálogo va más allá del compartir opiniones, pues como ya se ha descrito, ese compartir conduce a nuevas conclusiones, constituyéndose en uno que desencadena un progreso en la comprensión compartida. Este entendimiento compartido es evidenciado a través de gestos y respuestas que dan cuenta de que la respuesta entregada por Pilar (“*Hay que tener comprensión lectora*”) es suficientemente comprendida y aceptada por el grupo (“*Sí*”, “*Por dos*”, *expresiones para asentir*), incluyendo a Juan que dio la idea inicial de la secuencia.

A lo largo de la secuencia, es posible observar una comunicación intensiva que guarda estrecha relación con la acción principal identificada a lo largo de las interacciones: debatir. Los/as estudiantes interactúan explicando sus ideas y argumentos al resto, toman turnos para compartir sus perspectivas y experiencias, validan las opiniones de los/as demás, e incitan a otros/as a realizar las acciones (“*¿Es verdad o mentira?*”), intercambios que son posibilitados pues los miembros escuchan activamente y dan tiempo a los demás para pensar y expresar opiniones. Estas características se asocian a la actividad que desarrollan los/as niños/as en la secuencia, el debate, que para desarrollarse de manera razonada y equitativa requiere de un involucramiento de los/as participantes con las propias ideas y las del resto, así como de la elaboración de explicaciones para los puntos de vista.

6.3.2. Análisis de Secuencia N°2

Luego de conocer los intereses y elementos motivadores que los/as niños/as poseen en relación a la asignatura, en conjunto al docente decidimos orientar el proceso del taller hacia el eje de comunicación oral, específicamente a la promoción del diálogo constructivo para explorar ideas. Por lo anterior, y como una manera de explorar actividades lúdicas que constituyeran un insumo para el diseño de la clase, los/as estudiantes fueron invitados/as a imaginar un desarrollo y final alternativo para un microcuento. En esta secuencia, un grupo de cinco estudiantes del taller exploró creativamente distintas ideas para construir en conjunto una narración que diera continuidad al microcuento con el apoyo de la investigadora.

El artefacto de mediación semiótica que se observa en esta secuencia corresponde al microcuento presentado tanto en versión escrita como audiovisual, que relata las actividades cotidianas realizadas por una paloma -apodada “Buitre”- en un parque de la ciudad, y que es elaborado por un niño para un concurso de cuentos. Por lo anterior, contiene diversas referencias que conectan con las experiencias personales de los/as

estudiantes, lo que da mayor sentido y significado al material, facilitando el proceso de imaginación simbólica que los/as niñas y niños desarrollarán a través del juego y la narración.

I: (...) entonces tenemos que ver cómo podríamos seguir la historia.
Juan: Y se murió (*ríe*)
Esteban: Ese podría ser el final (*ríe*)
Jorge: Así es más fácil, ¡comenzamos con el final!
Juan: ¡Exacto! (*ríe*)
Jorge: ¡Simple! (...) Espérense, ¡que se me acaba de ocurrir la *mansa* idea! (...) Me vino una idea fantástica. Fue a buscar... fue a buscar a toda su pandilla de su propia especie... Creo que esto no les va a gustar, porque yo estoy medio imaginando, pero se fueron a... Mmm...
Pilar: Dale nomás (*anotando las ideas en un papel*)
Jorge: ¿Qué les gustaba a ellos?, ¿cómo se llamaba?
Juan: Las chorrillanas.
Esteban: Yo no sé qué es eso.
Pilar: Es como papas fritas, con huevo frito encima, y como que le echan como carne...
Juan: Y con cebolla.
Jorge: ¡Oooh! (*ríe, con gesto de sorpresa*) Ya, entonces con toda su pandilla... ojo que lo tengo en mi cerebro, con mi imaginación...
Juan: *Cucú cucú* (*imita el sonido de una paloma*)
Jorge: Fueron a robar la empresa de esas papitas para que ellos coman.
(*Pilar, Esteban e I ríen*)
Esteban: Al McDonalds (*ríe*)
Pilar: O fueron a la empresa de chorrillanas (*anota con un lápiz en un papel*) ¡O fueron al restaurante donde vendían las chorrillanas!
Jorge: Ya bueno, también... Así (*hace el gesto de que está comiendo*), todo el rato.
Esteban: (...) Y ahí adentro apuñalaron al mesero.
I: Ohhh, ¿el Buitre apuñaló al mesero? (*manifiesta expresión de sorpresa*)
(*Juan, Esteban, Pilar, Jorge y Juan ríen a carcajadas*)
Esteban: Por no traerle bien la chorrillana, lo apuñaló (*ríe*)
(*Juan hace un gesto de sorpresa y satisfacción ante la idea, Jorge ríe*)
Juan: ¿Pero a quién apuñalaron?
Esteban: (*Ríe, simulando una risa malvada*) Al mesero.
Pilar: Ya, entonces fueron al restaurante de chorrillanas, ¿y qué más?
Juan: Lo mataron... o sea, lo apuñalaron.
Esteban: Que por no darle bien la chorrillana, la apuñalaron.
Juan: ¡La Paloma! (*ríe*)
Esteban: La paloma apuñaló al mesero (*ríe*)
Jorge: ¡Me está gustando, me está gustando la historia!

Figura 15



Es posible apreciar que el comentario inicial de uno de los niños desencadena una reacción inmediata en el resto de sus compañeros/as, quienes utilizan la idea espontánea de Juan (*“y se murió”*) para desarrollar el argumento central del cuento. Esto permite que el grupo interactúe de manera fluida y sincronizada para construir una respuesta divertida a la instrucción de la investigadora -la muerte del personaje como el final del relato-, y una propuesta para organizar el trabajo -comenzar la narración desde el final-, lo que será determinante en el desarrollo y resultado de la tarea. Así, se observa una incipiente toma de perspectiva, en tanto los/as estudiantes van introduciendo nuevas ideas a partir de las anteriores, apropiándose y extendiendo el significado compartido por el resto del grupo. Es posible constatar que la propuesta de Esteban (*“Y ahí adentro apuñalaron al mesero”, “por no traerle bien la chorrillana, lo apuñaló”*) extiende las ideas desarrolladas por Jorge y Pilar en relación al lugar en el que se producen los hechos -empresa, luego restaurant-, y a su vez opera sobre el planteamiento original de Juan -idea de muerte-, usándola para sugerir un suceso nuevo del cuento.

Existe un significativo desarrollo de pensamiento divergente, en tanto los/as estudiantes van proponiendo y relacionando ideas, así como flexibilidad y apertura al juego creativo, evidenciándose movimientos de disfrute a lo largo del trabajo conjunto. Las ideas propuestas son reconocidas y celebradas por el resto de participantes, lo que es posible reconocer en diversas expresiones corporales, risas y entonaciones de voz que denotan goce y entusiasmo, así como en manifestaciones explícitas como la de Jorge (*“me está gustando la historia”*). Esto se acompaña de interacciones que expresan escucha y valoración de las contribuciones, como la ocurrida entre Jorge y Pilar. El estudiante comienza a elaborar con mucho entusiasmo una idea, pero luego titubea y manifiesta temor de no obtener acogida en el grupo (*“creo que esto no les va a gustar”*). Sin embargo, Pilar brinda un estímulo e incentiva a Jorge a continuar, ejecutando una estrategia de regulación

emocional para apoyar el estado de inseguridad de Jorge que reafirma la disposición del grupo para validar todos los aportes (“*Dale nomás*”). Esto permite que Jorge continúe elaborando con motivación al encontrar el respaldo en el resto del grupo, quienes además brindan ayuda posteriormente al recordar algunos elementos del cuento leído.

A lo largo de los intercambios fluidos de esta secuencia, los/as estudiantes se comunican tomando turnos y distribuyen el diálogo entre distintos miembros del grupo. No se aprecian interrupciones entre ellos/as, sino pausas en la discusión central para solicitar aclaraciones sobre elementos relevantes del cuento (“*Yo no sé qué es eso*”), lo que ayuda a que todos/as mantengan un entendimiento completo de los significados implicados. En este sentido, en los intercambios hay presencia de un hilo conductor, pues si bien contiene risas y solicitudes de información complementaria, estas intervenciones no interrumpen el diálogo que gira en torno a las acciones desarrolladas por el personaje. Jorge manifiesta desconocimiento sobre una referencia utilizada en la historia, por lo que el resto de sus compañeros/as ofrecen explicaciones para ayudarlo a entender, lo que permite que posteriormente pueda avanzar con su idea. Esta ayuda mutua también se aprecia en Pilar, quien desempeña el rol de escribir las ideas que van surgiendo, pero además coordina sus acciones para contribuir a las ideas que desarrollan sus compañeros/as (“*O fueron a la empresa de chorrillanas*” (*anota con un lápiz en un papel*) “*¡O fueron al restaurante donde vendían las chorrillanas!*”), existiendo una división de roles flexible que optimiza la organización del equipo, y en la que también se aprecia apoyo a los otros en el cumplimiento de sus roles.

Pilar: Yo tengo una idea, es media *fomeque*, pero igual...

Esteban: Dale, dale.

Pilar: Y entonces como que justo había un niñito, y el niño la hizo recapacitar, que lo que estaba haciendo no estaba bien. (...) El niño se le acerca y le dice que lo que estaba haciendo no estaba bien.

Esteban: ¡Dale!

I: ¿Les parece que lo agreguemos?

Juan: Mientras el niño termine apuñalado, yo estoy bien (*ríe*). No, no, dale, dale...

Pilar: ¿Quién puede ser el niño?, que diga “¡no!”...

Jorge: Que el niño diga “¡no, es mi papá!”

Esteban: “¡No, paloma! No apuñales al señor, ¡es un señor!” (*levanta los brazos, dramatizando como si fuera el niño*)

Pilar: (...) Ya, a ver... “luego, un niño se le acercó y dijo” (*lee lo que escribió*).

Esteban: “¡No, no lo hagas! ¡No lo mates, es un señor!” (*mueve los brazos, dramatizando como si fuera el niño*)

Pilar: Ya, ¿y después?

Rocío: Yo escribí algo.

I: Miren lo que escribió la Rocío.

Juan: ¿Yo qué voy a hacer?, ¿nada? La paloma, *cucú cucú* (*simula un sonido de paloma*)

Pilar: (*Lee el chat*) “Y la paloma es tan descarada que fue al funeral del mesero” (*ríe*)
(*Rocío, Juan, Pilar, I, Esteban y Jorge ríen*)

Jorge: ¡Oooh, me gusta, me gusta! ¡Me gusta, me gusta!

Esteban: (*Ríe*) Sí... (...)

Nuevamente existen señales de escucha y valoración de contribuciones en el grupo, pues ante el tono dubitativo de Pilar, Esteban reacciona inmediatamente alentando su participación y regulando sus emociones negativas (“dale, dale”), lo que además se mantiene luego de que la idea es expresada. Pese a que su contribución va dirigida a una línea argumental diferente a la propuesta con anterioridad, recibe validación y es alentada (“¡Dale!”, “No, no, dale, dale”), interacciones que aportan a la coregulación socioemocional. Se aprecia así aceptación a la incorporación de nuevos significados a la narración, los/as estudiantes más entusiasmados con las ideas previas crean de inmediato diálogos para los personajes enfrentando esta nueva situación, manifestando así su disposición a integrarlo. De igual forma, la contribución de Rocío es aceptada por el grupo e integrada al desarrollo argumental, dotando a la historia de más significados en clave humorística (risas, “¡Ooh, me gusta, me gusta! ¡Me gusta, me gusta!”).

Los/as niños/as van elaborando en conjunto la historia a medida que avanza la interacción, la que va adquiriendo más claridad en su contenido, apreciándose intercambios que apuntan a la coordinación de los planes y los roles. Una vez que la nueva idea ha sido aceptada por el grupo, Pilar busca activamente distribuir algunas responsabilidades entre los/as estudiantes para la presentación del cuento (*¿Quién puede ser el niño?*), reporta a los demás lo que ha escrito para recapitular lo construido y favorecer el avance de la tarea (“Ya, a ver... *“luego, un niño se le acercó y dijo” (lee lo que escribí)*”), e invita a los demás a continuar con sus contribuciones (“Ya, ¿y después?”). En términos comunicativos, se observa la participación de todos/as los/as integrantes del grupo, que toman turnos de forma coordinada y con un alto involucramiento en la tarea. Si bien se aprecian algunas intervenciones que no se alinean al objetivo del trabajo que desarrolla el grupo en ese momento en particular (“¿Yo qué voy a hacer?, ¿nada?”), las interacciones se mantienen focalizadas en la elaboración de las acciones y situaciones que enfrentan los personajes -protagonista y personajes secundarios-.

Se aprecia una constante negociación de las ideas para construir un final de la historia, que transitan de un final triste a un final feliz. Para llegar a un acuerdo, los/as estudiantes deben comprender las ideas del resto y desarrollar explicaciones e interpretaciones para dar sentido a los hechos que van creando. Debido a las características de la tarea, los/as niños/as van operando sobre las ideas anteriores que dan otros/as, tomando en cuenta las sugerencias de los/as compañeros/as para incorporarlas en las propias contribuciones. Es posible observar cómo, ante la propuesta de Pilar de integrar un nuevo suceso y un nuevo personaje, Esteban y Jorge construyen de inmediato diálogos para dramatizar ese suceso y situarlo en la narración (“¡No, paloma! No apuñales al señor, ¡es un señor!”), y cómo la propuesta de Rocío (“Y la paloma es tan descarada que fue al funeral del mesero”) se construye en base a las ideas anteriores. Estas interacciones dan

cuenta de una incipiente toma de perspectiva, pues los/as estudiantes construyen sus contribuciones en base a las contribuciones previas, existiendo una integración de los aportes de los/as otros/as en los propios pensamientos compartidos.

I: ¿Y cómo hacemos que calce la historia con el final que propone la Rocío?

Esteban: Que aunque le diga “no, no la apuñales”, igual lo hacía (*ríe*).

Pilar: “Pero la paloma era tan mala, que lo apuñaló igual”. (*Pausa*) ¡Apuñaló al niño! (*ríe*)
(*Jorge y Esteban ríen*)

Jorge: ¿Por qué siempre apuñalar? (*Ríe*) ¡Pobre niño!

Pilar: Era tan mala que apuñaló al niño (*ríe*)

Esteban: Siii. ¡Apruebo eso!

Pilar: No, pero puede ser algo que termine feliz igual, bien...

Jorge: ¿Qué les pasa con matar? (*Ríe*)

Esteban: ¡Que el niño resucite como un ángel!

Juan: ¡Ya!

Pilar: Piensen por mientras, yo sigo escribiendo. (...) Llevo desde que le dice “no, no me mates”, y puse “pero la paloma era tan pero tan mala que apuñaló al niño”.

Esteban: Y ahí fueron al funeral... Y la bien descarada fue al funeral de los dos (*ríe*)

Jorge: ¡Sí, sí! (...)

Pilar: Días después fue el funeral del mesero, y la paloma fue tan descarada que fue al funeral.

Juan: (...) Empezó siendo un cuento *pa* niños, y terminó siendo una historia asesina... Me gusta el taller, me gusta el taller.

(*Pilar, Esteban, Jorge y Juan se ríen*)

Al igual que en el fragmento anterior, se aprecia una toma de turnos ordenada entre los/as participantes en el ejercicio de integrar las ideas. Los/as estudiantes recogen elementos introducidos por otros/as compañeros/as para hacer algunos ajustes al cuento y decidir su final, como se puede percibir en el comentario de Pilar, que hace referencia al significado presentado por Esteban y lo desarrolla para generar una nueva idea (“*Pero la paloma era tan mala, que lo apuñaló igual ¡Apuñaló al niño!*”). Existe comunicación para la ejecución de acciones, como se observa en “*Pilar: Piensen por mientras, yo sigo escribiendo (...)*”, pues la estudiante incita a los demás a cumplir con su rol y elaborar las ideas restantes para finalizar el cuento, lo que tiene acogida en Esteban que responde a la solicitud y confirma la elaboración creada por otra compañera como la idea definitiva del relato (“*Y ahí fueron al funeral... Y la bien descarada fue al funeral de los dos*”). En este intercambio comunicativo también se puede apreciar que Pilar reporta al grupo los avances que han alcanzado en la consecución de la tarea (“*Llevo desde que le dice “no, no me mates”, y puse “pero la paloma era tan pero tan mala que apuñaló al niño”*”), compartiendo con el grupo el contenido del documento que han construido juntos/as para conocimiento de todos/as. Con esto, se comparte información relevante de la tarea entre todos/as los/as integrantes del grupo. Si bien aún no se produce un acuerdo explícito con la última versión del producto a entregar, luego del reporte de Pilar al grupo y la respuesta confirmatoria de Esteban sobre la idea a integrar, Jorge asiente y valida lo compartido (“*¡sí, sí!*”) y Pilar confirma nuevamente esa

misma idea como la que finalmente formará parte del cuento, configurando así intercambios que dan cuenta de una toma de decisión producida luego de una extensa exploración de posibilidades. Esto es reforzado por el comentario final que realiza Juan, quien constata que las ideas escogidas otorgan al cuento un carácter muy distinto al original.

6.3.3. Análisis de Secuencia N°3

Esta secuencia constituye la continuación de la secuencia N°2, por lo que gira en torno al mismo instrumento semiótico -microcuento de paloma “El Buitre”-. En este caso, el grupo ya ha construido su propio desarrollo argumental del cuento, y si bien se estima necesario integrar nuevas ideas finales, los cinco niños/as que componen el grupo se disponen mayoritariamente a pensar y organizar la forma en que presentarán el cuento.

Pilar: ¿Quién tiene así como voz grave, enojona, que le diga al mesero que quiere una chorrillana?
Esteban: *(Con voz grave)* ¡Mesero, quiero una chorrillana! *(ríe)*
(Pilar y Jorge ríen)
Pilar: ¡Eso!
Juan: *(Con voz grave)* ¡Mesero! Tráigame una chorrillana
Pilar: *(Lee)* “Pidieron una chorrillana, y como no se la sirvieron bien frita, el buitre apuñaló al mesero” *(ríe, se lleva su mano a la boca en señal de sorpresa)*
Juan: Ahí podemos poner una imagen del Among Us (...)
Pilar: *(Toma su celular)* Y para la parte que apuñalan al niño, podríamos poner este sonido, miren *(reproduce un sonido)* (...)
Esteban: *(Ríe a carcajadas)* ¡Siii! Dale, dale, nice *(junta su dedo índice y pulgar, haciendo un gesto con su mano en señal de aprobación)*
Rocío: Pero cuando apuñalen al mesero, podríamos poner un sonido donde el mesero grita.
Jorge: *(Simulando un grito)* ¡Ah!
Pilar: Que la Rocío busque ese, porque yo ya tengo un sonido para cuando lo apuñala.

Figura 16



Es posible constatar interacciones orientadas a la coordinación de acciones, en tanto existen esfuerzos por asignar y distribuir roles entre el equipo para la presentación del

producto elaborado. En la interacción inicial, y a través de una consulta al grupo, Pilar busca activamente que algún miembro se haga cargo de una tarea específica -dramatizar un personaje-, ante lo que algunos estudiantes manifiestan inmediato interés ejecutando la tarea propuesta. Asimismo, los/as estudiantes seleccionan y distribuyen los recursos entre sí, proponiendo al equipo distintas ideas creativas para acompañar el relato (“*Ahí podemos poner una imagen del Among Us*”, “*podríamos poner este sonido, miren*”). En esta organización de los recursos, también se pone en juego el control mutuo del trabajo y la coordinación del rol de cada uno/a, lo que puede ser observado en la interacción del cierre, en la que dos estudiantes se responsabilizan de labores distintas para un mismo momento, facilitando así el logro de una óptima organización.

A lo largo de la interacción, se puede ver a todo el grupo de estudiantes comunicándose entre sí de manera simétrica y activa, en tanto toman turnos al hablar y se encuentran involucrados en la tarea, lo que se manifiesta en distintas acciones verbales y no verbales -desde aportar con ideas, hasta realizar sonidos que acompañan las ideas de otros/as-. Las interacciones tienen por finalidad comunicar a los demás las acciones que serán desarrolladas, por lo que es una comunicación orientada a la ejecución de la tarea. De esta forma, todos/as los/as estudiantes se involucran, algunos/as que compartieron menos ideas anteriormente introducen propuestas innovadoras, configurando así aportes de distinta índole que dan mayor riqueza al relato. Se aprecia una interconexión entre los distintos intercambios de los/as estudiantes, en tanto la coordinación de roles y recursos que realizan se va desarrollando de manera continua, están atentos/as a los aportes de los/as compañeros y participan en función de ellos.

I: Podríamos agregarle algo más a la historia, ¿qué podría ser? Para que la Rocío lo represente...

Juan: La conciencia

Esteban: ¡Sí, la conciencia!

Jorge: Que todo fue un sueño

Juan: La conciencia de la paloma. Y que la Rocío diga (*con voz aguda*) “estuvo bien lo que hiciste, paloma”

(*Jorge, Rocío y Pilar ríen*)

Esteban: O que sea el espíritu del niño, que después del funeral le apareció el alma.

Juan: ¿Entonces ahora el niño va a ser niña?, ¿cómo va a ser la historia?

(*Jorge, Pilar e I ríen, Esteban y Rocío ríen a carcajadas*)

I: ¿Pero qué idea queda mejor?

Pilar: Ya sé, podría despertar el Buitre, y que diga “oh, todo fue un sueño. Voy a ir a buscar a gente a la que molestar”. Y ahí termina.

I: ¿Les tinca esa historia?

Juan y Jorge: Siii (...)

Pilar: Podríamos poner en el escrito que yo narre “pero de repente, el buitre vio una luz, despierta, y se dio cuenta de que todo fue un sueño”. Y ahí el que hace la voz de la paloma, puede decir, no sé “iré a buscar más gente que molestar” (...)

Rocío: Que me lo escriba. Y ahí mientras yo lo digo, voy leyendo. (*Pausa*) Yo encontré este grito... (*reproduce un sonido*)

(*Esteban, I, Pilar y Jorge ríen*)

Esteban: ¡Ya, sí!
Pilar: ¿Pero lo del funeral igual lo pongo?
Esteban: Sí, porque de todos modos ese era un sueño.

Figura 17



Como se observa en el fragmento, se propone la integración de una idea final al relato como una manera de enfrentar el desafío que experimentaba el equipo: una miembro del grupo aún no contaba con un papel para la presentación. Los niños y niñas negocian significados y se enfrentan a la toma de decisiones para definir un alternativa que incorpore a todo el equipo, explorando distintas propuestas hasta llegar a una definitiva. El grupo va aportando una serie de ideas -desde incorporar una conciencia, un espíritu, a atribuir todo a un sueño-, hasta que Pilar selecciona una de ellas y la integra de manera coherente a la narración, desarrollándola en forma de pensamiento del personaje. Otras ideas son desechadas en el camino y reciben cuestionamientos (*“O que sea el espíritu del niño, que después del funeral le apareció el alma” - “¿Entonces ahora el niño va a ser niña?”*), en tanto se considera que no integra de manera adecuada a Rocío. La propuesta de Pilar, construida a partir de la contribución anterior de Jorge, recibe aceptación por parte del grupo, por lo que es desarrollada con mayor profundidad e instaurada como el final definitivo del cuento. La decisión es reafirmada al cierre, con el comentario de Esteban que confirma que la idea ha sido validada como un final que integra a Rocío, dando así solución al desafío. Estas interacciones dan cuenta de una rápida solución al problema, lo que requiere que los/as niños/as sean capaces de escucharse y reconocer las contribuciones de los/as demás, por lo que se relaciona a una naciente toma de perspectiva. Si bien Pilar no lo explicita en su intervención, su propuesta se basa en la idea previa que comparte un compañero, lo que permite constatar que a lo largo de las actividades los/as estudiantes van tomando en cuenta las sugerencias del resto del equipo e incorporándolas en el desarrollo de las propias propuestas.

Jorge: ¡Yo quiero ser el niño!
 I: ¿Y el Juan podría ser la paloma? Y el Esteban podría ser el mesero, ¿o no?
 Esteban: ¡Yo quiero ser paloma!
 Juan: Entonces que el Esteban haga esa de (*con voz muy grave*) “mesero, quiero una chorrillana”
 Pilar: (*Lee*) Luego, un niño se le acercó y le dijo... ¿quién es el niño?
 Esteban: El Jorge.
 I: Jorge, atento.
 Pilar: Tienes que decir “no, eso está mal, no me mates”.
 Jorge: (*Impostando una voz aguda*) ¡No, detente! (*ríe*)
 Pilar: “No, detente”. Sí... (*Lee*) “Pero la paloma era tan pero tan mala, que apuñaló al niño” (*Esteban hace gesto de apuñalar*)
 Juan: ¡La paloma mala! (...)
 Pilar: Ya, listo. Y cuando diga que se dio cuenta de que todo era un sueño, ¿de ahí quién viene?, ¿quién va a hacer la voz?
 Esteban: La Rocío.
 (*Rocío levanta la mano*)
 I: (...) Eso. Y yo voy a hacer de paloma no más entonces.
 Juan: Haga así, tía (*mueve sus brazos simulando que son alas*)
 Jorge: (*Impostando una voz muy aguda*) Y yo voy a ser el niño
 Esteban: (*Impostando una voz grave*) ¡Y yo soy la paloma!
 Jorge: (*Continúa con una voz muy aguda*) ¡No me mates, por favor!
 Pilar: Yo soy la narradora.

En este fragmento los niños y niñas buscan distribuir roles entre el equipo manifestando su interés por cumplir ciertas funciones (“*¡yo quiero ser el niño*”, “*¡Yo quiero ser paloma!*”), o bien consultando al grupo quién cumple determinadas responsabilidades (“*¿quién es el niño?*”). De esta manera, se aprecia una negociación y distribución de tareas que refleja los esfuerzos del grupo por coordinarse, existiendo conciencia del propio rol y por ende, de la importancia que tiene cada uno en la meta común. Este entendimiento de los roles puede observarse de manera más clara a lo largo de las interacciones del cierre, momento en que cada participante expresa su función, y con ello, da cuenta del compromiso y responsabilidad individual que ha asumido cada uno/a con la tarea.

En esta coordinación grupal, los/as niños/as se comunican para pedir aclaraciones o dar información relevante sobre las acciones que deben ser desarrolladas, manteniendo escucha y atención activa. Es posible observar lo anterior fundamentalmente en las intervenciones que realiza Pilar, pues solicita información sobre las funciones de cada uno y recibe respuesta del resto (“*¿quién va a hacer la voz?* - “*La Rocío*” - *Rocío levanta la mano*”), y recuerda los acuerdos tomados con anterioridad, incitando a realizar las tareas (“*tienes que decir “no, eso está mal, no me mates”*”). Los/as estudiantes negocian y coordinan sus acciones con disfrute y entusiasmo, hay risas y dramatizaciones espontáneas de los personajes, lo que da cuenta de la motivación e implicación en la tarea.

6.3.4. Análisis de Secuencia N°4

A lo largo de esta secuencia, un grupo de tres estudiantes trabaja en torno a la creación conjunta de un personaje para el material de la clase de lenguaje que decidieron diseñar en la sesión anterior. Previo al inicio de su conversación en equipo, y a modo de apoyo para la construcción del personaje, fueron presentadas ideas clave y preguntas orientadoras que los/as estudiantes podían responder durante el proceso de elaboración, definiendo así las principales características físicas y psicológicas del personaje, como sus intereses y metas a alcanzar.

Ana: Ya, ¿qué podemos hacer?... Eh, ¿alguien me aporta algo? *(ríe)*

Jorge: ¿Quién va a dibujar?

Ana: Yo

Jorge: Ana, ¿tú *vai* a dibujar?

Ana: Sí...

Jorge: Yo pensé que iba a dibujar la Claudia, porque pinta entero e'bonito.

(Sergio interrumpe al grupo. Luego hay unos segundos de silencio, se escucha de fondo la conversación que sostiene el otro grupo)

Jorge: Oigan, ¿qué tal si hacemos como un pájaro... volador, robótico... que es como un pájaro robótico... que dispara misiles por la boca?

Ana: Ya, pero déjenme borrar esto antes sí *po...* (...)

Jorge: ¡No *po!* *(ríe)* Yo estoy dibujando.

Ana: Se supone que yo iba a dibujar.

Jorge: Ya, pero estoy dando una idea... estoy dando una idea.

Ana: Pero por eso... yo tengo que dibujar tu idea.

Jorge: Ah, mira.

Ana: Ayúdame a borrar... Ya, ok. Dijiste ave robótica, ¿no?

Jorge: Sí.

Ana: Oigan, ¿quién está rayando? Estaba dibujando... Mmm, un animal robótico... *(piensa en voz alta, concentrada mirando la pantalla)*

Jorge: Tengo una idea. A ver, borremos todo esto... Borremos todo (...). Un pájaro, un pájaro... Un pájaro, ahí está con las tres... acepto que sea robótico. Sí, porque tiene misiles, misiles.

Figura 18



En este fragmento, es posible apreciar los intentos iniciales del grupo por negociar y distribuir roles entre cada miembro para comenzar el trabajo. La estudiante Ana inicia la interacción haciendo esfuerzos por movilizar al equipo a realizar la tarea de una manera más bien directiva, incitando a los demás a trabajar (“¿qué podemos hacer?, ¿alguien me aporta algo?”), asumiendo la responsabilidad de dibujar al personaje y manifestando así iniciativa para asegurar que la tarea compartida sea completada por el grupo (“yo [voy a dibujar]”, “yo tengo que dibujar tu idea”). Este despliegue de responsabilidad en el cumplimiento del objetivo común promueve el intercambio y regula al grupo, que comienza poco a poco a involucrarse en la tarea. Pese a las dificultades en la coordinación, existe perseveración de los/as integrantes por realizar un trabajo colectivo. Jorge se involucra en la división del trabajo y sugiere una idea que será fundamental y guiará el posterior trabajo en equipo (“¿qué tal si hacemos...?”), originando así la coordinación con sus compañeras. Se aprecian actos comunicativos orientados a la ejecución de acciones para cumplir con la actividad (“déjenme borrar esto antes sí po”, “a ver, borremos todo esto”), intentos reiterativos por organizarse que evidencian un avance en conjunto. Ana y Jorge comparten ideas e identifican pasos a seguir para iniciar lo que será un trabajo en equipo, y no una mera distribución individual de tareas.

Los/as estudiantes identifican y proponen formas de distribuir roles que se mantendrán a lo largo del ejercicio, y que además se sustentan en el reconocimiento de las fortalezas del resto. Con el comentario de Jorge, “yo pensé que iba a dibujar la Claudia, porque pinta entero e’bonito”, el estudiante reconoce una habilidad que su compañera había desplegado en experiencias pasadas del taller, incentivando así a utilizar este recurso en esta oportunidad e incentivando a Claudia a desempeñar este rol. En sesiones anteriores, Claudia había tenido dificultades para comprometerse más activamente en las tareas, y esta intervención contribuye a regular su participación en el logro de la meta. El conocimiento de los recursos de los/as compañeros/as, además de apuntar a una valoración de sus contribuciones, es justamente una habilidad colaborativa de tipo social que apoya la regulación del grupo, en tanto brinda estímulos a una estudiante que se observa menos involucrada en la tarea y reconoce fortalezas disponibles en el grupo en función de la historia de desempeño -memoria transactiva-.

En este fragmento también se instala una idea que es acogida por el grupo y que cobrará fuerza a lo largo de la secuencia: un pájaro como la principal creación del equipo. En torno a este personaje, se inicia una incipiente comprensión compartida entre los/as estudiantes, que puede reflejarse en algunos intercambios (“¿Qué tal si hacemos como un pájaro... volador, robótico?” - “Ya ok. Dijiste ave robótica, ¿no?” - Sí”), en el que existe un reconocimiento explícito del entendimiento común en relación a la idea que están comenzando a desarrollar, que luego será monitoreado a través de una calibración

constante entre lo dicho y lo representado gráficamente. Esto también puede evidenciarse en la atención continua que mantienen los/as estudiantes durante este inicial desarrollo de la idea.

Ana: Estoy tratando de dibujar el pájaro robótico (*ríe*)

Jorge: ¡Del futuro!

(*Claudia ríe*)

Ana: Voy así (*muestra su dibujo en pantalla*). Tiene que ser más como... cómo decirlo... con tornillos y cosas así.

I: Estilo robot. Claudia, ¿qué se te ocurre a ti, qué otra cosa podría tener un pájaro robótico?, ¿cómo te lo imaginas?

Claudia: Ahora lo estoy pensando yo (*mueve hojas de papel que tiene sobre la mesa*)

Jorge: Yo imagino un pájaro... un pájaro robótico que viene del futuro, a ver... qué más puede ser... para destruir a cierta persona, porque hizo un error. Él... quiso ser, mejor después les cuento. Si quieren les cuento la historia, ya me llegó la historia, ya me llegó la historia.

(*Ana ríe. Claudia arruga una hoja de papel y toma otra, empieza a dibujar ahí mientras escucha a Jorge*)

I: Ya te imaginaste la historia, la idea es que la construyan entre ustedes, no sé si las chiquillas alcanzaron a escuchar. ¿Cómo creen que sería la personalidad del pájaro?

Jorge: Viene del futuro... viene del futuro para destruir a una persona... porque esa persona va a hacer el apocalipsis en el futuro... Es una personalidad robótica, no tiene... es un pájaro tonto... todos los científicos lo creían como tonto, pero al llegar... se da cuenta de lo bonito que es el mundo. Porque lo tenían encerrado. Y se hace amigo de la persona. O sea, como que anda fallando el robot, el pájaro... y se vuelve listo, pero después como que se hace un choque, y se recuerda su misión, y como que el robot... se pone triste... porque tiene que destruir a su amigo, a la persona.

Ana: Yo creé esta idea por lo que ha dicho el Jorge (*muestra el dibujo de un pájaro en cámara*)

Claudia: Yo todavía estoy pensando (*ríe*), no se me ocurre algo rápido

I: ¿Y qué le gusta hacer a este pájaro que viene del futuro?

Jorge: A ver... ¿saben qué le gusta? A ver... cuando se olvida de su mente, que no se acordaba de su misión... pero cuando se hace inteligente, le gusta gozar la vida. O sea, ser feliz con sus amigos.

Ana: A ver, voy a intentar hacer lo que el Jorge creó (*dibuja en su cuaderno*)

Claudia: Yo estoy haciendo un dibujo del pájaro (*dibuja en una hoja de papel*)

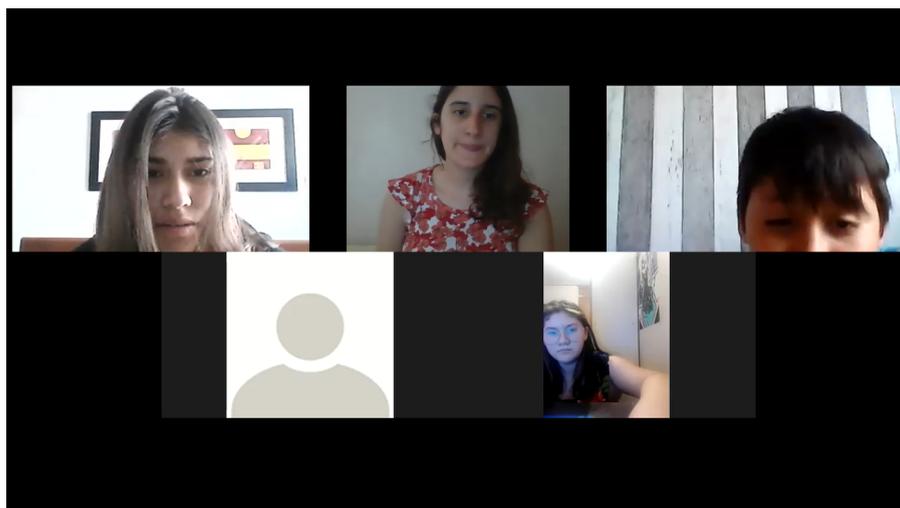
(*Sergio interrumpe para pedir un lápiz a Jorge. Se observa a Ana y Claudia dibujando en sus cuadernos, y a Jorge mirando la pantalla*)

Ana: Mira, ¿algo así, Jorge? (*muestra nuevamente el dibujo a la cámara*)

Jorge: A ver, espera (*mira hacia el frente*) ¡Ah, sí, está bonito! (*Ríe*) Me gustó que tiene los ojos rojos.

(*Ana y Claudia continúan dibujando*)

Figura 20



En los intercambios presentados hay participación de la investigadora, que se incorpora durante algunos minutos para mediar la organización del equipo. A partir de las interacciones, es posible observar una consolidación de los roles sugeridos y definidos en el fragmento anterior. En esta oportunidad, es Jorge quien asume como función principal desarrollar ideas para la creación del personaje, y Ana y Claudia se encargan de representarlas gráficamente. Se aprecia compromiso individual de cada miembro, coordinándose de tal forma que cada uno/a es responsable de la resolución de la tarea y demostrando un entendimiento del rol que desempeñan. Esta coordinación de los planes se desarrolla tempranamente, en tanto hay conocimiento y conciencia de los recursos e intereses de cada uno/a, y la idea central tiene acogida en el equipo. Jorge y Claudia escuchan atentamente e integran minuciosamente las propuestas de Jorge, que son valoradas y aceptadas a través de su integración en cada dibujo.

A lo largo de este fragmento es posible observar diversos intercambios comunicativos que constatan un mayor desarrollo del espacio de inteligibilidad mutua en el equipo. Los/as estudiantes van profundizando las ideas, mientras simultáneamente proporcionan evidencia de que esas ideas se van comprendiendo a través de los dibujos (*“voy así. Tiene que ser más como... cómo decirlo... con tornillos y cosas así”, “yo creé esta idea por lo que ha dicho el Jorge”, “a ver, voy a intentar hacer lo que el Jorge creó”, “mira, ¿algo así, Jorge?”*), lo que se manifiesta más claramente en la exhibición constante de los dibujos de Ana y Claudia a la cámara como una forma de asegurar que van entendiendo y avanzando juntos/as en la construcción del personaje. Se aprecian ya acciones coordinadas y organización de turnos en la conversación, existiendo intervenciones y desarrollo de tareas que se van complementando entre sí en pos de la meta común.

Ana: (...) El Jorge... como dijo "un misil", yo lo intenté hacer.
 Claudia: Yo igual lo estoy haciendo (*mira su dibujo sobre la mesa*) ¿Lo puedo hacer en forma de búho? Porque lo estoy haciendo así.
 Jorge: Eso mismo estaba pensando, porque los búhos son mucho más... Los búhos, son mejores... como que tienen mejores robóticos, porque hay muchos búhos robóticos.
 Ana: Bueno, decídetes (*ríe*)
 Jorge: Pero cualquier pájaro, los pájaros pueden volar, significa que cualquier pájaro podría ser. (...) O sea, no, un pájaro chico, porque el amigo, si se encuentra... una persona, si se encuentra un robot gigante, pájaro enorme, saldría corriendo. El amigo... Como él, pero chiquito. Que el pájaro sea chiquito... Y la persona... A ver... cómo le podríamos llamar...
 Ana: Ehm...
 Jorge: Ideas, ideas. ¡Todo sirve, todo sirve!
 (*Ana ríe*)
 Jorge: ¡Ninguna idea es mala!
 (*Claudia y Ana se quedan pensativas*) (...)
 Claudia: (*Muestra un dibujo en la pantalla*) No sé si ve, pero ahí está...
 Jorge: Acércalo más, acércalo un poquito más. ¡Está bonito!
 Claudia: Aún no lo tengo terminado, por eso no se ve tan bien.
 Jorge: Tiene como una equis en los ojos, eso me gusta, porque capaz que le quitaban los ojos para ponerlo robótico.
 Claudia: Se supone que son como tornillos, algo así... pero aún no lo termino y eso no queda tan bien. Las alas también las estoy haciendo, entonces pareciera que están más grandes, pero son como... algo dorado o como metal, no sé, que van a ir.
 Ana: Yo, como el Jorge quería un búho... (*acerca su dibujo*)
 Jorge: Ana, acércalo más.
 Ana: Espérame, que todavía no lo remarco y no se nota bien
 Jorge: Hay que remarcarlo para que se vea, porque sino se ve todo gris, ahí, como líneas... y no se puede ver bien.

Figura 21



A lo largo de estos intercambios se genera mayor flexibilidad en el desempeño de los roles y se aprecia ayuda a los/as compañeros en el ejercicio de su rol, lo que puede observarse en la incorporación de ideas por parte de las estudiantes que antes sólo se habían encargado de dibujarlas. Claudia comienza a proponer ideas para el personaje ("*¿Lo puedo hacer en forma de búho? Porque lo estoy haciendo así*", "*son como... algo dorado o como metal*") aportes que tienen acogida y son valorados por el resto ("*Eso mismo estaba*

pensando, porque los búhos son mucho más... Los búhos, son mejores... ”), lo que contribuye a avanzar en los planes del grupo. Esta apertura a nuevas responsabilidades y la coordinación constante que los/as estudiantes desarrollan al exhibir sus progresos en las ideas y dibujos del personaje, permiten constatar que no existe sólo una división individual de tareas, sino que hay una permanente comunicación e intentos por mantener una coordinación más simétrica en el logro de la meta común. Esta división del trabajo colaborativa también se manifiesta en las permanentes expresiones y exhibición de avances a los/as demás: los/as niños/as no completan sus tareas de manera independiente, sino que van reportando su trabajo al resto (al mostrar y acercar sus dibujos), interacciones que contribuyen al monitoreo de sus progresos como grupo. Esto apunta a un reconocimiento de la meta compartida y a la conciencia de los/as estudiantes de que son un grupo y que van avanzando juntos/as.

Lo anterior denota interconexión entre las conductas exhibidas por los/as estudiantes, que van dando continuidad a la actividad tomando en cuenta las aportaciones realizadas por el/la otro/a. Algunas intervenciones de Jorge, además de invitar a sus compañeras a elaborar y construir en conjunto, también contribuyen a validar las distintas perspectivas, generando disfrute y reconocimiento de los aportes de todos (*“Ideas, ideas. ¡Todo sirve, todo sirve!”*, *“¡Ninguna idea es mala!”*, *“Está bonito”*). Se aprecian risas, escucha activa y valoración del trabajo de los demás, contexto que permite la emergencia de recursos imaginativos, espontaneidad, comunicación y coordinación en el grupo. Estas intervenciones también configuran una estrategia de regulación socioemocional, en tanto invitan y alientan a participantes con dificultades para expresar sus ideas -como Claudia-, y refuerzan un ambiente socioemocional seguro y de confianza para el trabajo en equipo.

Además de la comunicación para alentar a las compañeras a expresar y compartir sus ideas, existen permanentes actos comunicativos para explicar y argumentar las ideas. Se aprecian esfuerzos de los/as participantes por transferir sus perspectivas al resto del grupo, y por escuchar de manera respetuosa a los demás, evidenciando un trabajo colectivo y un intento por obtener resultados conjuntos y socialmente distribuidos. La principal acción identificada en esta secuencia es *crear*, proceso que guarda relación con este tipo de trabajo, la negociación de ideas en torno al personaje y las justificaciones que dan a sus respuestas. Se aprecia gran fluidez y multiplicidad de ideas nuevas y originales, así como generación de nuevas asociaciones entre cada idea, lo que se vincula a la experiencia creativa que caracteriza a esta secuencia.

De esta manera, es posible observar cómo a medida que avanza la interacción, los integrantes del grupo pasan de dividir las tareas para trabajar cada parte individualmente, a realizar la ejecución y seguimiento de la tarea de manera conjunta. Así, se avanza desde una elaboración más fragmentada de la tarea -que permitió la organización inicial-, a una

elaboración grupal en la que cada integrante considera los aportes de los/as otros/as en sus propios aportes.

6.3.5. Análisis de Secuencia N°5

Esta secuencia constituye la continuación de la secuencia N°4, en la que los dos grupos de estudiantes presentan el personaje que han creado para el material de la clase, describiendo sus características físicas y psicológicas, como intereses y propósitos, así como narraciones iniciales sobre los conflictos que deben enfrentar. La exposición se acompaña de dibujos y conjuntos de fotografías que han construido para apoyar el proceso creativo.

I: ¿Quién va a presentarlo?

Ana: Ehhh

Jorge: Ehhh...

Ana: El Jorge, porque el Jorge se sabe la historia (*sonríe*).

Jorge: Ya, yo soy el creador, yo presento. Dibujé igual el personaje en esta libreta, pero no se ve (...) ¡Muéstrenlos [sus dibujos]! Quedaron *entero e'bonitos*.

Ana: (*Ríe*) Claudia, dale.

Claudia: (*En voz baja*) ¡Ay! El tuyo, es que yo no lo había terminado.

Esteban: ¡Sin vergüenza, sin vergüenza! (*ríe*)

Jorge: Aquí tengo el personaje (*muestra un pequeño dibujo a la cámara*), lo dibujé. Mira, Ana, yo igual hice un dibujo, cáchalo

(*Ana sonríe. Ana y Claudia muestran sus dibujos en cámara*)

I: Miren el de la Claudia, tiene unas alas grandes. El de la Ana tiene unos tornillos, ¿y un misil?

Ana: Sí, el mío tiene un misil, y unos [inintendible]

Jorge: A ver. El personaje se llama Androide 23. Él viene del futuro, porque en el futuro hubo el... ¿cómo se llama? Ay, se me olvidó cómo se llamaba.

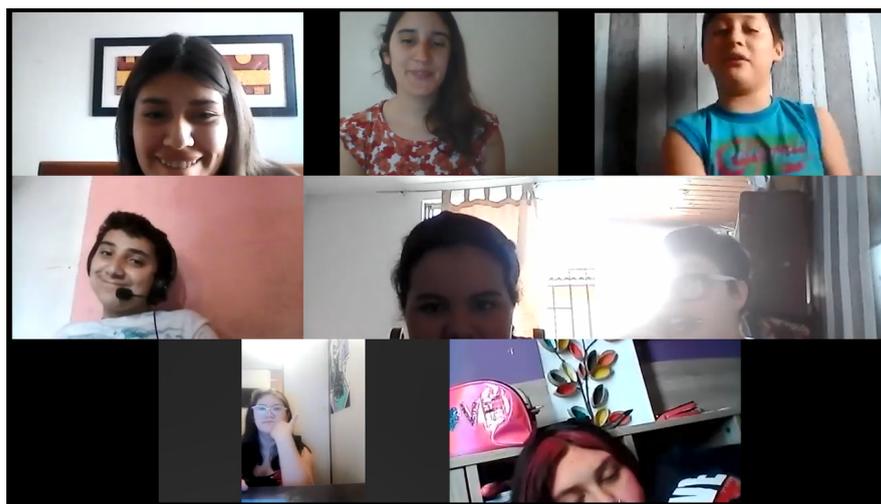
I: Apocalipsis.

Sergio: ¡El apocalipsis!

Jorge: El apocalipsis del año 2000... 3063. Y viene del futuro porque se descubrió que una persona... hizo el... hizo el apocalipsis. Pero, al llegar, algo le pasó, y se rompió. Y él no sabía que era un robot. Como que se cayó de una parte y se quedó muy mal herido. Así que... se encuentra con Jonathan, una persona... que lo cuida al pájaro. Pero como no sabía que era un robot, el niño, le puso Maicol... al pájaro. Pero era Androide 23. Después, se hacen amigos, jugando, todo... Jonathan cuidó al (*ríe*) Androide. Pero, después, tuvo un aviso, porque para su misión tenía algunos días, porque sino, no podía... así que le dio como un tic, así (*cierra un ojo*), y recordó todo, recordó todo. Y recordó a quién tenía que matar... y era Jonathan, su mejor amigo.

(*El relato continúa. Mientras Jorge relata la historia, los/as demás estudiantes escuchan. A medida que transcurre el relato, algunos/as niños/as comentan en la pizarra digital distintos emojis con expresión de sorpresa y asombro, o comentarios como "interesante uwu"*)

Figura 22



En este momento de la secuencia, un estudiante presenta al resto de sus compañeros/as el personaje creado por el grupo y parte del relato elaborado. Existe una distribución de roles inicial, en la que si bien se asigna la responsabilidad de manera directiva a Jorge, esta decisión es compartida por el estudiante y se basa en las principales tareas que desempeñó cada integrante durante el ejercicio creativo, y por ende, en el conocimiento que se tiene del rol y las fortalezas de cada uno/a (*“El Jorge, porque el Jorge se sabe la historia” - “Ya, yo soy el creador, yo presento”*). Se asume que parte de la presentación implica compartir los dibujos del personaje, lo que da cuenta de una valoración de las contribuciones de todas las integrantes y un reconocimiento del trabajo colectivo, y que además se expresa explícitamente por Jorge al dar su percepción de los productos y reconocer las habilidades de sus compañeras (*“Quedaron entero e’bonitos”*). Ante las respuestas dubitativas de Ana y Claudia, los movimientos de sus compañeros/as constituyen un estímulo y un apoyo en la regulación socioemocional (*“Sin vergüenza, sin vergüenza!”*, *“Aquí tengo el personaje, lo dibujé. Mira, Ana, yo igual hice un dibujo, cáchalo”*), pues las estudiantes estaban experimentando dificultades para participar de la presentación, situación que sus compañeros identificaron e intentaron solucionar alentando o mostrando sus propios dibujos.

En relación a lo anterior, también se observa escucha activa en el grupo durante la presentación de Jorge. Todos/as los/as estudiantes se disponen a escuchar pacientemente y mantienen su atención focalizada en ello, lo que puede ser constatado en los turnos de habla -ausencia de interrupciones- y en los comentarios que expresan las reacciones del grupo ante lo que van escuchando del relato, pese a la extensa duración y poca fluidez del mismo. El escuchar y dar tiempo a los/as participantes para expresarse también es una habilidad reconocida en la comunicación que se desarrolla en el trabajo colaborativo.

Esteban: La Pilar [va a presentar].

Pilar: Yo. Pero no le creamos historia sí, sólo las características (...) Pusimos fotos.

Ana: Ay, quiero ver.

I: *(Exhibe la pizarra digital que muestra diversas fotografías de ouijas, un perro de ojos rojos, una joven vestida de negro, etc)* Oh, ¡hay muchas ideas aquí!

Ana: ¡What da fuck! *(expresa rostro de sorpresa)*

(Jorge ríe)

Sergio: ¡Cuidado con el perro que dice miau! Obviamente todo eso yo lo dibujé.

Pilar: Nuestro personaje se llama Rosauria, es una niña mística y solitaria, de cabello largo y muy bajita, le encanta jugar a la Ouija y como todas esas cosas de terror. Tiene 16 años, y para los que la conocen, dicen que es muy enojona pero a la vez simpática, si uno la conoce bien, ya es como más simpática. También le gusta mucho el dibujo, trabaja en una tienda de hamburguesas en su tiempo libre, le gustaría dedicarse al dibujo, y tiene un perro loquito, que está ahí.

Sergio: Los ojos rojos no es porque sea diabólico, es porque tiene el sharingan.

A: ¡El Mangekyo Sharingan!

Sergio: ¡Mangekyo Sharingan!

Esteban: Por favor, no referencias otaku, que yo no lo entiendo.

Sergio: Lo que pasa es que en el anime, uno de los personajes, o una raza de los personajes, puede tener ojos rojos consiguiendo el sharingan, y hace que sean más poderosos.

I: ¿Y esto de aquí, qué es? *(apunta con el cursor uno de los dibujos que contiene un monstruo rojo)*

Pilar: Porque como juega a la Ouija, tiene pactos con el diablo.

Sergio: Por eso el perro tiene el Sharingan (...)

Ana: Mangekyo Sharingan

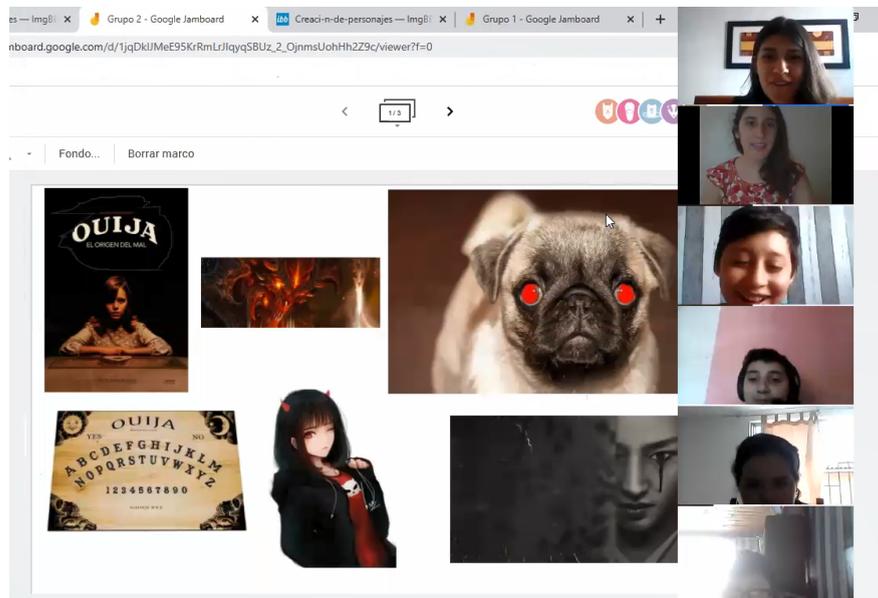
Pilar: El perro era la mascota de la niña. El Daniel sabía lo que hacía el perro *(ríe)*.

Jorge: *(ríe)* Te apuesto a que mataba gente.

(Esteban ríe y asiente con la cabeza)

Jorge: Ya, ¡yo sabía!

Figura 23



Los primeros movimientos dan cuenta de la coordinación en el grupo, en tanto explicitan roles distribuidos con anterioridad para la presentación (*"La Pilar [va a presentar]"*). Esto también se refleja a lo largo de la exposición de la estudiante, apreciándose un sentido de

responsabilidad grupal ante el trabajo realizado y una conciencia de que el producto fue construido de manera conjunta, pues la estudiante emplea el plural para referirse a la tarea (*“pero no le creamos historia sí”, “Pusimos fotos”, “nuestro personaje...”*). Durante su presentación, y al igual que en los intercambios anteriores, se aprecia una toma de turnos coordinada y una escucha activa por parte del grupo, quienes permiten tiempo a la estudiante para desarrollar y finalizar su exposición, y luego de ello contribuyen complementando información (*“Los ojos rojos no es porque sea diabólico, es porque tiene el sharingan”*). Esto también es observado en el momento previo a la presentación, en que el grupo se encuentra expectante y atento a que su compañera inicie (*“Ay, quiero ver”*).

Por otro lado, y a partir de la nueva idea que proporciona Sergio posteriormente, Esteban manifiesta no comprender y pide que no se refieran a esos contenidos, ante lo que el estudiante modifica su respuesta para ayudar a que sea entendida (*“Lo que pasa es que en el anime (...)”*). Si bien hay una manifestación explícita de incompreensión por parte de un compañero, este intercambio da cuenta de la capacidad de Sergio para adaptar sus propias contribuciones, en tanto proporciona el contexto y la explicación para que todo el grupo comprenda su idea y evidencia conciencia de la audiencia, componente clave de la toma de perspectiva. Finalmente, hay intercambios de disfrute en el grupo al vincular la elaboración actual con significados creados y compartidos en sesiones pasadas, evidenciando que el desarrollo que adoptó la creación tuvo estrecha relación con la experiencia pasada común de los/as estudiantes.

6.3.6. Secuencia N°6

Durante esta secuencia un grupo de tres estudiantes desarrolla el conflicto y la acciones que realizan los personajes de la historia, que constituye el material que usarán para implementar la clase de lenguaje, con el apoyo de la investigadora que va registrando las ideas compartidas. De esta manera, dan continuidad a una historia ya iniciada por todos/as los/as estudiantes del taller, integrando nuevos elementos con el objetivo de elaborar una “buena historia”, concepto que discutieron con el resto de codiseñadores/as al inicio de la sesión. A lo largo de la secuencia, es posible apreciar cómo los estudiantes, a través de la actividad conjunta, van perfeccionando el material creado.

Jorge: Por mientras explíqueme al Roberto la historia.

Pilar: Se trata de un pájaro así como medio robótico, porque tenía como armas en las alas y todo, que... viaja ¿al pasado, cierto?

(Jorge asiente con la cabeza)

Pilar: Y viaja a la época actual para que... evitar el apocalipsis que va a pasar después. Y justo se encuentra con una niña que... ¿cómo se llamaba? ¡Rosauria! Que se encuentra con ella, y como que ella lo va a ayudar, pero lo que no sabe ella... es que el que va a

hacer el apocalipsis es el papá de la niña. (...) Entonces... podríamos como... ver primero cómo el papá va a hacer el apocalipsis. Primero, para ver cómo lo van a encontrar.

Roberto: Generar un apocalipsis es tan fácil como comerse un murciélago (*ríe*).

(*Pilar e I ríen*)

Roberto: Generaría una pandemia global, un virus que mata a las personas (*ríe*)

Pilar: (*Ríe*) O podría ser que el papá, no sé, era como científico y podríamos como integrar lo del coronavirus, y que el papá sea científico... y deje la *embarrá*...y que no salga la vacuna o la cura (...) O que el papá esté experimentando con un murciélago y cree el virus sin querer.

Jorge: Ya, ya sé. Que experimenta con animales y hace el apocalipsis porque se sale de control todo. (...) Ya. Yo tuve otra idea, que es... como media sin imaginación, que creo que no les gustará porque es sin imaginación (...) Se hace presidente, pero... se vuelve loco... porque, su... se vuelve loco porque su hija, la niña que tiene el perro con el sharingan ese, eh... se pierde, y él se queda en depresión (...)

Roberto: ¿Y si agarramos el nombre del virus de la... el que está en “Rápido y Furioso”?

Pilar: ¿Cuál?

Roberto: Que en una película de “Rápido y Furioso” aparece un virus... que es casi lo mismo que esto. (...) Podría pasar que en la oficina donde él trabaja con el virus, se *cola* una rata. Que la rata camina por los botones, y ahí termina pasando...Podría ser ahí que el virus se libere...

(*Pilar y Jorge sonríen*)

Figura 24



El grupo identifica que un integrante desconoce el material iniciado la sesión pasada, por lo que, en primer lugar, asumen la responsabilidad de recordar la historia para integrar a su compañero al trabajo. De esta manera, el grupo realiza un ejercicio compartido de recordar, y la creación inicia con el reconocimiento de lo construido previamente. Esta recapitulación conecta con la iniciativa de Pilar para organizar el trabajo, quien sugiere una idea para dar inicio a la tarea (*“Podríamos como... ver primero cómo el papá va a hacer el apocalipsis. Primero, para ver cómo lo van a encontrar”*), permitiendo coordinar al equipo y estructurar el diálogo en una dirección clara que permita cumplir con la tarea.

En el fragmento, los/as integrantes del grupo expresan sus ideas tomando turnos, comunican las acciones que serán desarrolladas, solicitan información y responden a las solicitudes de información, por lo que la comunicación fluye de manera efectiva en una

dinámica en que todos/as aportan y se escuchan. En el diálogo que establecen van explorando ideas a modo de “lluvia de ideas”, lo que en algunos intercambios posee un carácter inicial más bien monológico (“*Se hace presidente, pero... se vuelve loco*”, “*Y si agarramos el nombre del virus...*”), pues se aportan ideas independientes que no recogen elementos ya dichos, pero en otros intercambios adquiere un carácter recíproco y considera aportes anteriores (“*(...) Es tan fácil como comerse un murciélago. Generaría una pandemia global y un virus que mata a las personas*” / “*(...) Que el papá esté experimentando con un murciélago y cree el virus sin querer*”), permitiendo que ideas iniciales sean ampliadas para la construcción del relato conjunto. De esta forma, se observa una conversación simétrica, participativa y exploratoria, pues hay compromiso e implicación de todos/as los integrantes, ninguno domina la conversación, y existen intercambios en los que hay aportes y respuestas a los aportes de otros/as para complementarlos y usarlos en la creación de nuevas ideas.

Los intercambios se caracterizan por la existencia de disfrute, se aprecian risas y vinculación de la tarea a sus experiencias personales, asociadas al contexto experimentado. En este sentido, los/as estudiantes, de manera creativa y cómica, desarrollan referencias explícitas a la situación sociosanitaria, dotando a la creación de un significado relevante y contingente para ellos/as. Así, incorporan temas a partir de una amplia gama de fuentes, desde experiencias personales a referencias de la cultura popular -como series de televisión-, que van enriqueciendo progresivamente la creación inicial.

Luego de definir por dónde comenzar y elaborar las primeras ideas, los/as participantes incorporan y desarrollan nuevos argumentos, lo que no está exento de momentos de disenso. Estos episodios permiten la emergencia de estrategias y alternativas que buscan solucionar las diferencias de manera razonada y consensuada:

Jorge: ¿Y qué pasará con el pájaro?

Roberto: Ah verdad, se me había olvidado eso...

Jorge: ¿Han cachado que en el futuro y el pasado, el búho y el ornitorrinco fueron maltratados como animales?

Roberto: No...

Jorge: Porque hicieron experimentos...

Roberto: Pero no tiene sentido, porque si fueran maltratados... el ornitorrinco tiene veneno, así que fácilmente lo podría matar... O sea, causar daño.

Jorge: Pero ellos son científicos, pueden tener trajes anti veneno, o algo así.

Pilar: Lo que puede ser es que ya, que trabaje en un zoológico, e igual era el papá como medio malo, que experimente con los animales, pero así como clandestino.

Roberto: Yo voto mejor mi idea.

Pilar: Es que nadie sabía ahí en el zoológico.

Roberto: ¡Es que yo voto que el doctor no sea maaalo!

Pilar: (*ríe*) Al tiro con la maldad.

Roberto: Por ejemplo... en el planeta estaban pasando por momentos difíciles, el cáncer había subido de contagios... el ébola también... Y el doctor quería experimentar para crear una cura.

Pilar: (*Asiente con la cabeza*) ¡Ya! Ahí sí.

Jorge: Sí.

Roberto: ¿Por qué al tiro con la maldad? (ríe)

En este fragmento, se produce un desencuentro de ideas entre los/as participantes, quienes tienen opiniones distintas sobre un hecho particular de la historia para la clase. Jorge introduce y conecta una nueva idea -maltrato- a una ya establecida previamente -experimentación-, lo que no es compartido por Roberto. Dado que Roberto manifiesta desacuerdo con los significados presentados, ambos estudiantes argumentan de manera fundada sus posiciones (*“el ornitorrinco tiene veneno, así que fácilmente lo podría matar”, “pero ellos son científicos, pueden tener trajes anti veneno”*), y Pilar interviene para tratar de conciliar ambas posturas (*“lo que puede ser es que ya, que trabaje en un zoológico, e igual era el papá como medio malo, que experimente con los animales, pero así como clandestino”*). De esta manera, existe una interacción orientada a construir soluciones de manera conjunta, en tanto Pilar contribuye a la solución del disenso reconfigurando las intenciones del personaje -argumentando que “el papá es como medio malo”-, de manera que sean incorporadas las dos ideas -la idea de la experimentación y la idea del maltrato-. Si bien inicialmente Roberto manifiesta poca apertura a la solución propuesta, el grupo finaliza tomando una decisión conjunta, pues logran establecer un acuerdo luego de comentar las distintas alternativas. De esta manera, se acepta una acción del personaje que genera ciertos impactos negativos -experimentación en animales-, pero se integra un contexto que justifica tal acción con motivos altruistas -crear una cura-, generando una solución creativa que considera las ideas expresadas por el grupo. De igual forma, en esta interacción se desarrolla una nueva idea a partir de la anterior afirmación de su compañera, pues Roberto opera sobre la idea de “experimentación” e integra nuevos elementos que la profundizan (*“en el planeta estaban pasando por momentos difíciles (...) y el doctor quería experimentar para crear una cura”*), existiendo una incipiente toma de perspectiva, en tanto hay una transformación y expansión de la idea previamente expresada. Esta toma de perspectiva también se refleja en la apertura a que la idea previa de otro compañero, que inicialmente no había sido reconocida, sea incorporada. Roberto ahora la integra a su argumentación como una contribución a la creación conjunta (*“el ornitorrinco tiene veneno, así que fácilmente lo podría matar”*), basando su postura en una propuesta ajena que es reconocida y utilizada -ornitorrinco como animal venenoso, propuesto y discutido previamente por Jorge-.

Asimismo, lo que se genera en estas interacciones permite negociar y clarificar lo que van entendiendo los/as estudiantes del trabajo realizado, contribuyendo al progreso de un entendimiento compartido de los significados. A partir de la intervención de Jorge se abre una oportunidad para detectar y reparar las divergencias, pues su pregunta permite que el

conocimiento que manejan sus compañeros/as sea explicitado, dando cuenta que no todos/as están entendiendo lo mismo en relación al conflicto e intenciones de los personajes creados. Esta promoción de la comprensión compartida también se puede observar en el siguiente fragmento:

Pilar: Pero me quedó la duda, si la niña tiene ahora 16, ¿de aquí a cuánto tiempo más va a pasar el apocalipsis?, ¿en 10 años?

Roberto: Pero ahí dije... antes de que hiciera el virus, la niña tenía 10 años. Matemáticas. También el amigo del doctor ocupaba a la hija como sujeto de prueba. Le decía al pájaro "ponte en su hombro", y el pájaro volaba y se paraba acá, con la niña. Y al final cuando está la escoba, todo se conecta. ¿Me explico?, ¿me entienden? (...)

En esta interacción, se aprecian esfuerzos de los/as participantes por evidenciar el entendimiento que tienen como grupo en relación a la tarea, y por asegurar que sus ideas son comprendidas por el resto. Existe una búsqueda activa por entender e interpretar lo mismo, profundizando en sus perspectivas para comprenderse mutuamente ("¿me explico?, ¿me entienden?"). Asimismo, se evidencia la comunicación que establecen entre sí, preguntando, ofreciendo información, dando razones y clarificando las posturas permanentemente.

Roberto: El virus podría provocar que a los humanos... lo que dije, sus órganos se les empiezan a pudrir dentro de él, y los huesos también (...)

Pilar: O lo otro es que les provocara... como el de la película... ¿cómo se llama esta? La de Birdbox. Como que se auto suicidan así (*mueve la cabeza, haciendo el gesto de golpearse a sí misma, y luego ríe*). Pero que no tenga las vendas... Que solo esté en el aire, pero que les provoca que quieran hacerse daño.

Roberto: ¡Aaah, verdad! ¡Sí! (*ríe*) Buena idea.

Pilar: Hacen así (*mueve su cabeza y ríe*)

Figura 25



Durante el intercambio y negociación de ideas, los/as estudiantes van escuchando activamente las propuestas de los/as demás para desarrollar una elaboración conjunta, considerando las distintas perspectivas y valorando las contribuciones de los demás. Esto puede ser observado de manera clara en el fragmento anterior, en que Roberto acepta una idea diferente a la propia y la reconoce como un aporte (“buena idea”). Existen además diversas acciones verbales y no verbales que dan cuenta de disfrute, como las risas.

En el siguiente ejemplo de intercambio, los/as estudiantes ya han definido diversos argumentos y acciones de los/as personajes, como sus intenciones, metas e instrumentos para lograrlas, y se encuentran discutiendo el cierre de la historia considerando aquellos elementos de las “buenas historias” que reconocieron previamente, como la intriga y la sorpresa. Roberto comienza haciendo un recuento de la historia.

Roberto: (...) Al final crean una máquina del tiempo, se van a la época antes de todo, encuentran al papá, matan a la rata... El búho dice que no la maten, que la devuelvan. El ornitorrinco dice que la maten, y la niña queda ahí como entre medio... (...) Encuentran al papá deforme, un ser gigante, humanoide, así... Y no sé po... Combaten así como (*agita sus brazos y mueve su cabeza de lado a lado*) “el poder de la amistad, venceremos al mal”. Y después... intentan inyectarle la cura. Con... Como sabían... El búho con sus armas, el ornitorrinco con sus habilidades, y la niña con armas.

Pilar: Yo ahí quería agregar que la niña no supiera que el papá es el que va a crear el apocalipsis, para que sea como más... (*expresa gesto pensativo*)

Roberto: Eso se puede poner, que el papá trabaje en secreto.

Pilar: Claro, que no sepa que él va a hacerlo, que le diga “ya, te ayudo”, pero ella no sabe que el papá lo va a provocar.

Roberto: Recuerden que el que empezó todo, no fue el papá, fue una rata. Después intentan inyectarle la cura al papá, pero no funciona (...).

Jorge: Y en esa parte, ¿el ornitorrinco está?

Roberto: Sí (*asiente con la cabeza*)

Jorge: ¿Significa que el apocalipsis entonces ya va a haber empezado? La misión del búho había fracasado... ¿Cómo se llamaba el búho?

Pilar: Androide 23.

Jorge: Eso, Androide 23.

Pilar: Lo otro sería que (...) como al científico igual como que le dio el virus, en ese tiempo que aún no le pasa el efecto, trata de crear la cura... Entonces ahí como que ahí el... ¿cómo era? El ornitorrinco llega...

Roberto: El ornitorrinco se llama Perry (*ríe*)

Pilar: Ya, entonces Perry llega ahí donde estaba el científico, y el científico justo logra generar la cura. La tiene hecha, pero justo le empiezan a dar los síntomas, se vuelve loco, y justo llega Perry y logra obtener la cura. (...) El ornitorrinco va a tener la cura, la logró obtener antes de que se transformara el científico. El científico alcanza a tener la cura, entonces ahí llega Perry y se la lleva al búho, a la niña.

I: Pero, puede ser... ¿que el obtener la cura tenga alguna dificultad?

Roberto: ¡Yo sé, yo sé! (...) El jefe se vuelve el papá, ese monstruo grande, y ese comanda a los demás. Este se entera de que encontraron la cura, y se las quita. Eso.

Pilar: Ahí la podríamos dejar. Que el científico se la quita, y ahí podría terminar, para que los demás dijeran “pucha, ¿cómo podría terminar la historia?” (...)

Jorge: Sí, me gustó así... Pero le agregaría algo más... ¿Cómo ellos saben que hay una cura? Van a tener que ir al laboratorio, y como sabrán, los científicos siempre graban las cosas. Ellos siempre graban, Entonces el científico graba como se hace la cura, y graban cómo se convierte en monstruo y a dónde va. Y el búho sabe dónde lo crean. Y ahí le ponen “to be continued”.

La comunicación en este momento de la secuencia se desarrolla de manera fluida y distribuida en todo el grupo, hay toma de turnos, solicitudes de información y formulación de respuestas que posibilitan dar continuidad a la tarea (*“¿cómo se llamaba el búho?”*). El intercambio comunicativo se desarrolla con un alto nivel de conexión, pues las intervenciones de cada niño/a están estrechamente relacionadas a las de los demás. Esto es posible constatar por la referencia continuada a los elementos de la historia presentados por otros/as, en las que las propias contribuciones constituyen respuestas a aportes anteriores.

En este sentido, se pueden observar intervenciones que apuntan a una toma de perspectiva, pues hay un reconocimiento e incorporación de las contribuciones de los/as compañeros/as en los propios aportes. Inicialmente, Roberto reelabora significados construidos previamente al relacionar su propuesta a ideas que habían sido iniciadas por sus compañeros/as y ampliadas a lo largo del trabajo -viajes en el tiempo, características de cada personaje- (*“Crean una máquina del tiempo”, “El búho con sus armas, el ornitorrinco con sus habilidades, y la niña con arma”*). Asimismo, cuando Pilar y Roberto definen un hecho particular de la historia, Roberto ofrece una aclaración al grupo luego de constatar que su compañera ha pasado por alto o no ha comprendido un elemento de la historia que él ha relatado previamente (*“(…) el papá lo va a provocar” / “recuerden que el que empezó todo, no fue el papá, fue una rata”*), por lo que proporciona una explicación a modo de recordatorio en la que adapta su relato para hacerlo más preciso y comprensible por los demás. En los sucesivos intercambios que ocurren después, los/as estudiantes construyen los hechos finales. Pilar desarrolla la manera en que se obtendrá la cura (*“El ornitorrinco va a tener la cura, la logró obtener antes de que se transformara el científico”*), Roberto desarrolla esta idea integrando un conflicto (*“[El papá] se entera de que encontraron la cura, y se las quita”*) que Pilar explícita como un aporte que dotará a la historia de suspenso, y Jorge incorpora una idea final para que el relato adquiera mayor coherencia y sentido (*¿cómo ellos saben que hay una cura? (...) El científico graba cómo se hace la cura, y graban cómo se convierte en monstruo y a dónde va”*).

De la misma forma, se observan intentos por mantener y progresar en la comprensión compartida que tienen los/as estudiantes sobre el contenido que desarrollan. Se observa que un estudiante busca aclarar lo que entiende sobre la narración construida (*“¿el ornitorrinco está?”*), solicitando y confirmando significados relevantes que se han construido colectivamente hasta ese momento (*“¿Significa que el apocalipsis entonces ya va a haber empezado? La misión del búho había fracasado...”*). A través de la explicitación de las consecuencias que tienen las ideas establecidas por el grupo, permite que el entendimiento del grupo sobre lo van construyendo sea más profundo y complejo, pues identifica conexiones entre los elementos presentados. De igual manera, el estudiante

repara en una idea que no ha quedado clara durante el intercambio anterior, por lo que la desarrolla y amplía razonadamente antes de dar cierre al relato (“¿Cómo ellos saben que hay una cura?”). Se observa que los/as estudiantes se refieren continuamente a los significados que comparten sus demás compañeros/as, y deben ir monitoreando el conocimiento y las perspectivas que éstos tienen.

A lo largo de toda la secuencia, es posible ver cómo los/as estudiantes comparten opiniones y exploran distintas ideas, luego descubren desacuerdos e inconsistencias en los argumentos que deben resolver, y posteriormente comienzan a integrar las ideas que configuran nuevos significados y van dan forma a la narración definitiva, debiendo elaborar sus ideas a partir de los aportes anteriores. La presencia reiterada de toma de perspectiva y comprensión compartida durante la secuencia va otorgando al diálogo características propias de la co-construcción de conocimiento. Si bien no se observa un acuerdo explícito de los elementos definitivos de la narración que dé concreción al proceso de construcción, los/as estudiantes comparten, cuestionan y revisan opiniones, lo que permite generar nuevas comprensiones que evidencian un progreso en su entendimiento de lo elaborado. Por otra parte, este ejercicio conjunto opera sobre un producto -la narración “El Apocalipsis”- que es refinado y enriquecido de manera colaborativa a través de mejoras continuas.

Esto se relaciona a la principal acción identificada en esta secuencia de interacción, que corresponde a *desarrollar* la narración. Como consistió en múltiples ejercicios de integración y profundización de nuevos elementos a la creación iniciada, existió una alta presencia de habilidades colaborativas en la dimensión de *cognición social*. A lo largo de los intercambios, los/as estudiantes fueron coordinándose para perfeccionar el artefacto y para alcanzar ideas construidas conjuntamente que permitieran un progreso en el entendimiento compartido, procesos necesarios para completar una tarea que requiere de explorar ideas, comprender las perspectivas de los/as demás y ponerse de acuerdo para organizar y dar sentido a la narración.

7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En esta investigación nos propusimos comprender la relación entre las actividades de codiseño curricular y las habilidades colaborativas desarrolladas por los y las estudiantes durante la implementación de la metodología, lo que involucró describir las actividades realizadas en las sesiones del taller, identificar indicadores de habilidades colaborativas en las secuencias de interacción, analizar el desarrollo de las sesiones y analizar las habilidades colaborativas entre los/as estudiantes durante las secuencias con mayor frecuencia de indicadores. De acuerdo a los resultados descritos, se observan diversas habilidades colaborativas entre los y las estudiantes, que variaron en el transcurso del taller, encontrando diferencias entre cada etapa y actividades de codiseño. Fue posible constatar un aumento progresivo de intercambios en el ejercicio de metas comunes a medida que avanzaba el taller, y si bien se observaron habilidades colaborativas a lo largo de todo el proceso, existió una mayor frecuencia de indicadores de *cognición social* en la etapa de análisis, en contraste con una mayor frecuencia de indicadores de *coordinación de acciones* en la etapa de elaboración de la propuesta, así como una presencia permanente de *motivación*. Asimismo, se observó que las secuencias de interacción con mayor frecuencia de indicadores corresponden a actividades de creación y/o perfeccionamiento de artefactos, en las que los/as niños/as trabajaron para mejorar materiales y actividades a través de diversas producciones narrativas, que cumplieron un papel clave en el taller.

En primera instancia, destaca el potencial que posee el codiseño curricular como estrategia en la que estudiantes ponen en práctica habilidades colaborativas, en tanto requiere de intercambios orientados al despliegue de habilidades de cognición social, coordinación de acciones y motivación en el ejercicio de metas compartidas, constituyéndose en una metodología cuyo desarrollo se sostiene en las interacciones colaborativas entre pares. Como lo plantean Cook-Sather et al. (2014), el codiseño ofrece procesos recíprocos y colaborativos en los que los/as participantes tienen la oportunidad de contribuir de manera igualitaria a la conceptualización, análisis, deliberación y/o implementación curricular, facilitando que estudiantes -y también docentes- adopten enfoques de enseñanza y aprendizaje más participativos y colaborativos a lo largo de la experiencia (Cook-Sather, 2014). En este estudio fue posible observar que, en el transcurso de la implementación del taller, los períodos en que los y las estudiantes combinaron movimientos entre sí para conseguir metas compartidas fueron aumentando sesión a sesión. Este aumento progresivo de secuencias evidencia un aumento de la participación estudiantil, que a su vez posibilita mayores oportunidades para la emergencia de habilidades colaborativas entre los y las niños/as, entendiendo que tanto el establecimiento de metas comunes promovido por las actividades, como la capacidad de participar e

interactuar con los demás exhibida por los/as estudiantes, constituyen requisitos mínimos para su despliegue (Warneken y Tomasello, 2007; Hesse et al., 2015).

En esta línea, otro de los principales resultados que surgen del análisis de las habilidades colaborativas desarrolladas durante el taller corresponde a la relación entre las etapas de codiseño y las habilidades colaborativas. Se apreció un énfasis en el despliegue de cognición social durante la etapa de análisis, y un desarrollo más marcado de habilidades de coordinación de acciones en la etapa de diseño de la propuesta. Así, por un lado, durante las actividades en que los/as participantes pensaron y compartieron experiencias educativas y perspectivas sobre la asignatura se observaron interacciones orientadas a la creación y progreso de un entendimiento compartido sobre lo abordado, en las que hubo mayor presencia de reconocimiento e incorporación de perspectivas ajenas. Por otro lado, durante las actividades en que concretaron dichas reflexiones mediante la elección y elaboración de un material y actividad para la clase se observaron interacciones orientadas a la acción, en las que la colaboración se desarrolló a través de actos comunicativos para la ejecución de planes, organización del equipo, distribución de roles y búsqueda de acuerdos grupales. Esto evidencia la significativa relación entre las acciones emprendidas conjuntamente -intercambios- y las habilidades observadas en los/as participantes. De acuerdo a Wells (2014), los procesos mentales adquieren una estructura ligada a los significados y métodos transmitidos en los procesos de trabajo cooperativo y de interacción social, entendiendo la actividad conjunta como la fuerza conductora del desarrollo.

Asimismo, se observó una relación entre las actividades de creación de material didáctico y el desarrollo de habilidades colaborativas, en tanto las sesiones con mayor frecuencia de indicadores de dichas habilidades corresponden a sesiones en las que los/as estudiantes trabajaron juntos/as en la creación o mejoramiento de un producto para la clase diseñada, debiendo compartir, explorar, analizar y establecer relaciones entre diversas ideas para co-construir las narraciones, ejecutando actividades centrales identificadas como *crear* y *acordar*, *crear* y *presentar*, e *incorporar* y *desarrollar*. En este sentido, las habilidades colaborativas tuvieron un significativo despliegue en situaciones en las que la meta común correspondió a la mejora de un artefacto de conocimiento (Wells, 2001). En la creación de narraciones como propuesta de material didáctico, los/as niños y niñas examinaron, revisaron y reconstruyeron conjuntamente un *objeto mejorable*, lo que, de acuerdo a Wells (2001), constituye un enfoque central para la construcción colaborativa del conocimiento y proporciona una forma de aprendizaje asociada al discurso progresivo. Este discurso surge a través del cuestionamiento y revisión de opiniones que generan nuevas comprensiones en el grupo, o precisamente a través del trabajo en torno a *objetos mejorables*, desde el que

también se puede apreciar un progreso en el entendimiento de lo elaborado, generando comprensiones que son superiores a las comprensiones anteriores.

Las características del discurso progresivo tienen una estrecha relación a los indicadores *toma de perspectiva* y *comprensión compartida*, los que justamente tuvieron una marcada presencia durante las secuencias analizadas. Durante la creación conjunta del material didáctico, la *toma de perspectiva* se desarrolló fundamentalmente al introducir o elaborar ideas para la narración que incorporaban significados aportados por otros/as, dando cuenta de un entendimiento y reconocimiento de las contribuciones ajenas, que eran utilizadas en el crecimiento o mejoramiento del desarrollo argumental. Conectado a este ejercicio, la *comprensión compartida* se desarrolló a través de interacciones en las que los/as niños/as manifestaban comprensiones más profundas y complejas de los significados que se ponían en juego en la narración, así como aquellas en las que evidenciaban que esos significados se iban comprendiendo en el grupo. Estas interacciones pueden relacionarse a la construcción colaborativa de conocimiento, que apunta a un proceso de interpretación de los aportes anteriores, comparación con la propia comprensión actual de lo discutido, y contribución mediante la ampliación, cuestionamiento o calificación del aporte para enriquecer la comprensión común alcanzada (Wells, 2001).

La presencia de estas habilidades de cognición social dio cuenta de actuaciones altamente coordinadas e interconectadas entre los/as estudiantes. Si bien también se observaron intercambios que adoptaron un carácter monológico, en las secuencias analizadas hubo una clara y mayoritaria interconexión en el diálogo, vinculada a la presencia de *toma de perspectiva*. Esta habilidad se observó en intercambios que contenían referencias a contribuciones anteriores, pudiendo asociarse a un diálogo de tipo transactivo en el que los/as niños/as operaban o transformaban el pensamiento expresado previamente por otros/as, integrándolo a sus propias ideas (Berkowitz et al., 2008; De Backer et al., 2014). Järvelä y Häkkinen (2000) llaman a esta capacidad *consideración de la perspectiva del otro*, que refiere a la referencia continuada a los significados presentados por otros/as, tratando de comprenderlos mediante peticiones de clarificación o precisión, manifestando puntos de acuerdo o buscando formas de ampliarlos o matizarlos, proceso que tiene importancia en la construcción colaborativa.

Asimismo, los intercambios que se orientaron al mantenimiento de una *comprensión compartida* pueden vincularse al establecimiento del discurso progresivo, que describe el proceso de compartir, cuestionar o revisar las opiniones en el logro de un mejor entendimiento de los conocimientos previos (Wells, 2001), facilitando una construcción colaborativa del conocimiento. Engel y Onrubia (2014) identifican que el proceso de co-construcción involucra una fase de negociación, en que el grupo clarifica, reformula o reelabora los significados presentados -proceso que contiene referencias a los significados

expresados por otros/as-, pero que debe estar acompañado de una revisión y/o acuerdo explícito del producto final que se crea durante el trabajo. De acuerdo a los resultados presentados en nuestro estudio, la aprobación explícita o revisión de la última versión del producto elaborado es un proceso que no se desarrolló completamente a lo largo de las secuencias, en tanto fue la negociación, en la que los/as niños y niñas realizaron aportes a la construcción del producto, el proceso que más se desarrolló. Este menor desarrollo del proceso de revisión y/o acuerdo explícito podría asociarse a la menor presencia del indicador de *toma de decisiones* durante la implementación del taller, en tanto refiere a intercambios que justamente se orientan al establecimiento de acuerdos o compromisos entre los/as estudiantes y que implican un alto nivel de intersubjetividad. En este sentido, Wells (2001) plantea que el discurso hablado presenta limitaciones en los procesos de construcción sostenida de conocimiento, debido a la evanescencia de las comprensiones alcanzadas con el habla y la dificultad de seguir líneas de pensamiento de manera sistemática que aseguren el alcance de progresos. Por ello, rescata que la escritura es una tecnología mediadora que habilita al grupo a lograr un progreso real en la construcción de conocimiento, en tanto es un artefacto permanente que puede ser repasado, replanteado o revisado de manera distinta al diálogo.

Ante lo anteriormente descrito, los resultados de nuestro estudio destacan la relevancia del codiseño curricular, en tanto proceso de pensar y elaborar conjuntamente una propuesta curricular, como una estrategia de mejoramiento de artefactos de conocimiento. A medida que los y las estudiantes elaboraron materiales y actividades para la clase, se evidenciaron espacios de intersubjetividad más complejos en los que compartieron y desarrollaron amplios y diversos significados dirigidos a la construcción colaborativa de conocimiento, proceso que guarda estrecha relación con el tipo de actividades realizadas. Las habilidades colaborativas desplegadas en cada secuencia de interacción pudieron ser comprendidas con mayor profundidad a partir de las acciones conjuntas desempeñadas por los/as estudiantes, que proporcionaron el contexto para entender el desarrollo y significado de las habilidades. El *disfrute, valoración de contribuciones, comunicación y distribución de roles* estuvieron presentes en todas las secuencias con mayor presencia de indicadores, caracterizadas por las acciones de *crear y acordar, crear y presentar, e incorporar y desarrollar*, a diferencia de la *toma de decisión*, que se observó sólo durante las acciones de *crear y acordar, e incorporar y desarrollar*. Las habilidades de cognición social también estuvieron presentes en todas estas secuencias, siendo la *toma de perspectiva* un componente más transversal que la comprensión *compartida*, que se observó sólo durante las acciones de *crear, incorporar y desarrollar*.

Por otro lado, y además de los indicadores observados en torno a habilidades de cognición social y coordinación de acciones, se constató la presencia de *motivación* como

un indicador relevante y permanente a lo largo de todo el taller. Los movimientos entre pares en los que se observaron indicadores de *valoración de las contribuciones* y *disfrute* durante tareas orientadas a metas comunes, constituyeron el tipo de interacción colaborativa más presente en el desarrollo del taller, y por ende tuvieron un papel clave en el proceso, vinculado estrechamente al despliegue de estrategias de regulación socioemocional del grupo. En primer lugar, y partir del análisis de los intercambios, se apreció esta función regulatoria en las manifestaciones de *disfrute*, que se expresaban de manera verbal y no verbal a través de diversas emociones agradables, cumpliendo un rol relevante en la constitución y el refuerzo el clima socioemocional positivo en el equipo. En segundo lugar, fue posible constatar que la *escucha y valoración de contribuciones*, expresada mayoritariamente a través de estímulos para alentar a otros/as, constituyó un mecanismo importante de coregulación entre pares ante situaciones desafiantes o de menor involucramiento en el que existió apoyo mutuo para su resolución. Estos hallazgos coinciden en la importancia de considerar a las emociones como parte del aprendizaje colaborativo exitoso (Näykki et al., 2021), considerando que el uso de estrategias de regulación emocional ante situaciones desafiantes, tanto de coregulación como de regulación social compartida, permite controlar y ajustar el proceso de aprendizaje conjunto (Järvenoja, 2019).

En línea con lo anterior, la motivación es una dimensión imprescindible para la actividad conjunta e intencionalidad compartida. Desde temprana edad, los seres humanos manifestamos una fuerte motivación por compartir experiencias, estados emocionales y metas con otros/as, y es esta motivación la que nos permite disfrutar más y trabajar de manera más persistente en la resolución de problemas de manera colaborativa (Tomasello, 2005). En las secuencias observadas en este estudio, el *disfrute* y la *valoración de contribuciones* constituyeron indicadores promotores de la regulación social en el grupo y evidenciaron el involucramiento individual con las actividades, lo que fue consolidando relaciones cercanas y basadas en el apoyo, que a su vez cimentaron la emergencia de otras habilidades como la *toma de perspectiva y comprensión compartida*, vinculadas a procesos intersubjetivos más complejos de construcción de significados. Como ya ha sido señalado, para el desarrollo de la colaboración no sólo es necesario comprender las metas conjuntas, intenciones y percepciones de los/as otros/as, sino también estar motivados/as para compartirlas en la interacción (Tomasello, 2005). Esto evidencia la importancia de incorporar el componente motivacional en el entendimiento de las habilidades colaborativas, considerando que cumplen un papel relevante en la regulación y compromiso del grupo.

Por otro lado, durante el desarrollo de las sesiones se apreciaron múltiples manifestaciones de *disfrute* en la consecución de objetivos comunes, aceptación de otras ideas y valoración de los esfuerzos de los demás, lo que, al ser una metodología

implementada a través del juego -cartas, tableros, trivias, role playing, creación de cuentos-, se puede relacionar al componente lúdico que tuvieron las actividades de codiseño. De acuerdo a Zosh et al. (2017), las experiencias lúdicas se caracterizan por ser significativas, participativas, iterativas y socialmente interactivas, por lo que desde el aprendizaje a través del juego se abren nuevas perspectivas a considerar en la comprensión de las habilidades colaborativas, considerando además el componente narrativo de las actividades.

Dado que la expresión oral y el diálogo fueron los focos identificados a desarrollar en la asignatura, el objetivo curricular escogido para el codiseño -dialogar constructivamente para debatir o explorar ideas- llevó a que durante el proceso la construcción narrativa adquiriera un rol central. La creación de historias, como el método escogido para la clase y una de las actividades más relevantes del proceso, facilitó la generación de interés y significado a la propuesta por parte de los y las niños/as mediante la inclusión de sus propias experiencias y perspectivas. Al estar estructuradas por instrumentos simbólicos compartidos -narraciones- que mediaron la tarea, y por ende cargadas de significado, las actividades promovieron el involucramiento y compromiso de los/as estudiantes con el proceso, tanto en aquellos que inicialmente reconocieron experiencias positivas con la asignatura como en aquellos/as que manifestaron dificultades o visiones negativas de la misma. El carácter narrativo de las actividades, al invitar al desarrollo creativo y configurar espacios en los que todos los aportes son válidos, generó entusiasmo, disfrute y motivación durante la elaboración de la propuesta, hallazgos que concuerdan con elementos facilitadores de la colaboración revisados, como niveles de competencia similares para posibilitar que los/as participantes puedan llevar a cabo las mismas acciones (Dillenbourg, 1999), y con los de algunos estudios recientes que han abordado experiencias de "historificación" o aprendizaje centrado en narrativas.

Entendiendo que las historias y la narración son útiles para dar significado a los aprendizajes, pues adquieren relevancia, pertinencia y significado personal para los/as estudiantes, en la investigación de Aura et al. (2021) se analizó la experiencia de una escuela que transformó la mayoría de sus ambientes de aprendizaje en diversos mundos ficticios y no ficticios para que los/as estudiantes aprendieran. Se observó que el currículo rediseñado desde la *historificación* generó una atmósfera cómoda y positiva en la escuela, facilitó un sentimiento de autonomía en los/as estudiantes, y generó mayor involucramiento en sus aprendizajes, mostrando las posibilidades que ofrece en la mejora del rendimiento académico. En el presente estudio, esta atmósfera cómoda y positiva también fue apreciada entre los/as niños y niñas. Inicialmente, manifestaron desconfianza ante la expresión de ideas e identificaron experiencias previas de silenciamiento o desaprobación de los errores, por lo que reconocieron temor de compartir visiones "incorrectas". En el transcurso del taller, expresaron sus ideas y fueron alentados o alentaron al resto a compartir sus perspectivas y

aportes, disminuyendo su temor y aumentando la seguridad para expresarse, lo que ocurrió aún en sesiones en que su profesor estuvo presente.

Como señala Nicolopoulou (2007), al construir historias los/as niños/as utilizan elementos de la cultura, y van apropiándose de ellos de una manera activa, reelaborándolos para sus propios propósitos cognitivos, simbólicos y relacionales en el ejercicio creativo. En nuestra investigación, si bien el proceso implicó participar de diversos juegos y discusiones que se conectaban con las experiencias personales de los y las niños/as, esto se apreció en mayor medida durante la construcción de historias. Contar historias es una actividad que, en el contexto del juego imaginario, tiene una función importante en la preparación de los/as niños/as para explorar el poder del lenguaje, que proporciona los significados mediacionales principales desde los que el currículo se materializa (Wells, 2014). Las producciones narrativas reflejan la concepción del proceso educativo como práctica cultural que ocurre a través del lenguaje, es decir, la creación y apropiación de conocimiento en el discurso entre personas que están trabajando juntas en una situación específica para crear o mejorar un artefacto -o resolver un problema de importancia para el grupo- (Wells, 2014).

Los y las niños ponen en acción escenarios narrativos que requieren la habilidad para crear modelos internos de la situación narrativa, coordinar acciones y eventos en una trama coherente, integrando una representación rica y efectiva de los personajes, así como la disposición de entrar en el punto de vista subjetivo de cada personaje (Nicolopoulou, 2007). De acuerdo a los resultados de nuestro estudio, durante la creación conjunta del material didáctico se observó una presencia transversal de *toma de perspectiva*, en tanto fue una actividad que requirió considerar perspectivas ajenas tanto del resto de los/as participantes, como también de los personajes creados colectivamente. Diversas investigaciones han planteado la relevancia que tiene la habilidad intersubjetiva de entender los pensamientos de otros/as en la colaboración (Vauras et al., 2003). Por ejemplo, para continuar y complementar las declaraciones de otro estudiante es necesaria la interpretación del pensamiento del otro (Iiskala et al., 2004). Asimismo, y como lo plantea Nicolopoulou (2007), para construir y transformar modelos internos de las narrativas, es necesaria la habilidad de entrar en la subjetividad de los personajes dentro de la narración, lo que plantea un vínculo entre las habilidades narrativas y la habilidad colaborativa de *toma de perspectiva*. Otros estudios también han señalado esta relación, concluyendo que las habilidades de mentalización son un factor que influye en la comprensión y producción de narrativas (Dore et al., 2018).

Finalmente, se releva al codiseño curricular como una estrategia lúdica, creativa, emergente y con protagonismo estudiantil. La presente investigación evidencia un desarrollo de la metodología flexible y ajustado a los propósitos, que consideró un denso y exhaustivo proceso de análisis y sensibilización del que emergió la propuesta de clase diseñada. De

esta manera, la construcción de nuevos materiales didácticos y actividades respondió a los intereses y necesidades que los/as niñas/os fueron descubriendo, compartiendo y decidiendo conjuntamente en el taller, siguiendo el carácter iterativo y creativo que propone la estrategia (Ayuste et al., 2016; Bovill et al., 2016), De acuerdo a la organización de codiseño planteada en la literatura (Könings et al., 2010), cada una de las etapas estuvo estrechamente relacionada entre sí, y su desarrollo permitió la consecución del diseño y la implementación de una clase como producto final -con objetivos, métodos y materiales-.

Lo descrito anteriormente se pudo observar a lo largo de las sesiones, en las que los y las niños/as analizaron sus experiencias en la asignatura a través del juego y el desarrollo creativo, elaborando una propuesta en la que recogieron los elementos reconocidos para contribuir al aprendizaje y la motivación en Lenguaje y Comunicación. Este camino, consolidado a través de la construcción de relatos, da cuenta del desarrollo emergente, situado y flexible que caracterizó al taller, que releva la apertura y versatilidad de la metodología, así como el reconocimiento de la agencia y capacidad deliberativa de los/as estudiantes que requiere, en tanto proceso que va transformándose constantemente en base a los hallazgos y propuestas del grupo. Desde el codiseño se propone este involucramiento estudiantil activo, con agencia y voz para influir y participar de la construcción de actividades, métodos o materiales para la clase (Bovill et al. 2011; Könings et al., 2010; Bovill, 2013).

Desde la perspectiva sociocultural del aprendizaje y el codiseño como estrategia de participación, se plantea el currículo como un proceso emergente y dialógico, que involucra reflexión y co-construcción colaborativa entre estudiantes y docente (Bovill, 2013; Kaminskiene y Khetsuriani, 2019; Wells, 2001), proceso al que fue posible aproximarse durante la implementación del taller. El taller ofreció una oportunidad a los y las estudiantes de plantear sus intereses e ideas para mejorar las experiencias de aprendizaje en la asignatura y llevarlas a la práctica, con la facilitación de la investigadora y el apoyo de docente, codiseñando e implementando una clase en la que niños/as y adultos/as participaron colaborativamente. De acuerdo a los resultados del proceso, es posible constatar que la participación de los/as estudiantes en el ámbito curricular es una práctica que posibilita innovaciones pedagógicas en el aula, que, al nacer del análisis de sus propias experiencias educativas, puede generar métodos y materiales más cercanos y significativos para el estudiantado. Estudios recientes revelan que las experiencias de co-creación en que estudiantes, docentes e investigadores/as trabajan juntos/as, fomentan la agencia estudiantil, el desarrollo de prácticas más equitativas en el aula, y la democratización de la educación (Cook-Sather, 2020a; Cook-Sather, 2020b).

Con todo, las conclusiones del estudio son las siguientes. En primer lugar, se constató un aumento de secuencias de interacción a medida que avanzaba el proceso de

codiseño curricular, y a lo largo de su implementación se observó la presencia de todos los indicadores de las habilidades colaborativas en los/as estudiantes, presentando diferencias entre las etapas y secuencias de interacción. Mientras la dimensión de *motivación* se mantuvo presente a lo largo de todo el taller, durante la etapa inicial de análisis y sensibilización destaca la prevalencia de la dimensión de *cognición social*, y en la etapa de elaboración de la propuesta una prevalencia de la dimensión de *coordinación de acciones*, lo que da cuenta de un cambio en los indicadores observados según las actividades en las que se enmarcaron los respectivos intercambios de los/as estudiantes. En segundo lugar, y de acuerdo al análisis de las secuencias con mayor frecuencia de indicadores, destaca la relevancia de las actividades orientadas a la creación o perfeccionamiento de materiales didácticos *-objeto mejorable-* en las que las acciones centrales corresponden a *crear y acordar, crear y presentar, e incorporar y desarrollar* productos para la clase diseñada, y las habilidades que predominaron corresponden a *toma de perspectiva, comunicación, distribución de roles, disfrute y valoración de contribuciones*.

De lo anterior, el proceso de codiseño curricular se caracterizó por ser una propuesta centrada en la actividad conjunta y orientada a metas comunes, apreciándose un vínculo significativo entre las actividades desarrolladas y las habilidades observadas. Asimismo, la implementación puso de manifiesto la capacidad de los/as estudiantes de enseñanza básica para analizar y proponer cambios curriculares concretos, en este caso, a través del diseño de una clase en función de un objetivo de aprendizaje ya establecido. Estas características del proceso, que tuvo un foco determinado y limitado, abren nuevas preguntas acerca de las posibilidades del codiseño curricular, en tanto existen múltiples alternativas para incorporar activamente a los/as estudiantes en materia curricular: contenidos, objetivos, métodos, evaluaciones.

Como proyecciones para futuras implementaciones de codiseño curricular, resulta importante estructurar al proceso, por ejemplo, contemplando algunas definiciones básicas previamente negociadas *-como objetivos, contenidos y/o focos del currículo a codiseñar-* para dotar de organización a las actividades y considerar un acompañamiento docente articulado con esta planificación. Debido a que la colaboración pone el foco en la actividad compartida, las actividades son menos estructuradas y requieren de mayor preparación y desarrollo de habilidades por parte de los/as estudiantes, por lo que la mediación docente tiene un rol central (Grau et al., 2019). Ante tareas poco estructuradas, la flexibilidad como habilidad colaborativa es demostrada en la aproximación creativa con la que los/as estudiantes la enfrentan, evidenciando su manera de reaccionar ante situaciones más ambiguas (Hesse et al., 2015). En el proceso de codiseño de este estudio, los/as estudiantes fueron capaces de perseverar y explorar alternativas en estos casos, sin embargo, el andamiaje cumplió una importante función en estas situaciones. Para permitir

que las habilidades colaborativas se desplieguen, es necesario incrementar las oportunidades para que los/as estudiantes puedan identificar, monitorear y regular sus propios procesos (Iiskala et al., 2011), entendiendo que la negociación sólo ocurre si se provee espacio para ello (Dillenbourg, 1999), lo que plantea un desafío considerando que son habilidades que habitualmente no se desarrollan en la escuela.

La colaboración es un proceso complejo en el que intervienen diversas dimensiones, por lo que no es posible esperar que niños y niñas adquieran todas las habilidades involucradas sin guía y ayuda (Vauras et al., 2003). Este estudio no consideró dentro de sus objetivos un análisis de los intercambios establecidos entre estudiantes y docente, ni tampoco el rol que desempeña el docente en el proceso, lo que constituye una limitación considerando la relevancia que tiene la mediación docente en el desarrollo de estrategias participativas y habilidades colaborativas en el aula. Para implementar codiseño curricular es necesario que los/as docentes tengan las condiciones necesarias y estén dispuestos a redefinir su rol en el proceso educativo, entendiendo que la propuesta implica incluir a los/as estudiantes en una materia de la que históricamente han estado relegados. Resulta importante que en futuros estudios los/as docentes participen activamente en la implementación, en tanto constituye una oportunidad para el desarrollo de comprensiones más profundas de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como de nuevas herramientas para promover la participación activa del estudiantado. Además de instalar esta materia dentro de las prácticas docentes, se hace necesario también abrir la participación en procesos de negociación del currículo a la comunidad educativa en su conjunto.

Por otro lado, un componente relevante que atravesó el período de implementación del taller guarda relación al contexto particular de confinamiento y pandemia. Entendiendo que la trayectoria de cada individuo está influenciada por la cultura en la que está creciendo y por el desarrollo histórico de dicha cultura (Rogoff, 2003), y que las narraciones constituyen precisamente una forma de discurso que las culturas utilizan para conceptualizar las experiencias y generar conocimiento (Bruner, 1986), fue posible observar que tanto las reflexiones como las producciones narrativas de los/as niños y niñas estuvieron significativamente influidas por esta situación, lo que destaca la importancia de incorporar sus experiencias y vincular los procesos educativos a los contextos en los que adquieren sentido (Freire, 2002). Por otro lado, esta particularidad del contexto también constituyó desafíos para la investigación al ser adaptada a una modalidad digital. El análisis de intercambios entre estudiantes requiere considerar componentes de comunicación no verbal que en esta modalidad pueden limitarse en su riqueza y diversidad, y al constituir una experiencia lúdica y de desarrollo creativo, el uso del cuerpo en su relación con objetos, símbolos y actividades también se vio reducida en un contexto digital.

Por último, y en relación al entendimiento de la colaboración que se desarrolló en esta investigación, como equipo confeccionamos un marco de referencia conceptual que integra tres grandes dimensiones de habilidades colaborativas, y lo utilizamos para estudiar el desarrollo de estas habilidades y sus respectivos indicadores en el taller. Si bien es un marco que contiene un conjunto de competencias centrales para la colaboración, es posible perfeccionarlo para facilitar la observación de cada una de las dimensiones de manera más precisa, detallada y específica, considerando la densidad y amplitud que caracteriza la propuesta.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acharán, S. (2019). Co-diseño como metodología que favorece el acceso al currículo y la participación. Estudio de caso en una escuela básica de Santiago, Chile. [Tesis de magíster, Universidad de Chile]
- Ainscow, M. (2001). Comprendiendo el desarrollo de escuelas inclusivas. Notas y referencias bibliográficas.
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16.
- Álvarez, C. y San Fabián, J. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1)
- Assael, J., Cornejo, R., Albornoz, N., Etcheberrigaray, G., Hidalgo, F., Ligüefo, S. y Palacios, D. (2015). La crisis del modelo educativo mercantil chileno: un complejo escenario. *Currículo sem fronteiras*, 15(2), 334-335.
- Aura, I., Hassan, L. y Hamari, J. (2021). Teaching within a Story: Understanding storification of pedagogy. *International Journal of Educational Research*, 106, 101728.
- Ayuste, A., Escofet, A., Obiols, N. y Masgrau, M. (2016). Aprendizaje-servicio y codiseño en la formación de maestros: vías de integración de las experiencias y perspectivas de los estudiantes. *Bordón. Revista de pedagogía*, 68(2), 169-183.
- Azorín, C. y Ainscow, M. (2020). Guiding schools on their journey towards inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 24(1), 58-76.)
- Bakhtiar, A., Webster, E. A., y Hadwin, A. (2018). Regulation and socio-emotional interactions in a positive and a negative group climate. *Metacognition and Learning*, 13(1), 57-90.
- Bavelas, J., Gerwing, J. y Healing, S. (2017). Doing mutual understanding. Calibrating with micro-sequences in face-to-face dialogue. *Journal of Pragmatics*, 121, 91-112.
- Berkowitz, M., Wolfgang, A., Turner, V. y Bloch, D. (2008). Discourse, Development and Education In F. Oser y W. Veugelers (Eds.), *Getting Involved Global Citizen Chip Development and Sources of Moral Values*. Sense Publishers.
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M. y Rumble, M. (2012). Defining twenty-first century skills. En *Assessment and teaching of 21st century skills* (pp. 17-66). Springer, Dordrecht.

- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4, 3.
- Blanco, R. (1999). La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo. En A. Marchesi; C. Coll y J. Palacios (comps.). *Desarrollo psicológico y Educación*, III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar. Madrid: Alianza Editorial.
- Black-Hawkins, K. (2014) Researching inclusive classroom practices: The Framework for Participation. In L. Florian (ed.) (2014) *The Sage Handbook of Special Education* (2nd edition). London: Sage
- Bustelo, E. (2005). Infancia en indefensión. *Salud Colectiva*, 1(3).
- Booth, T. y Ainscow, M. (2012). *Guía para la inclusión educativa: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago, Chile: CSIE-FCF.
- Bovill, C. (2013). Students and staff co-creating curricula: An example of good practice in higher education. *The student engagement handbook: Practice in higher education*, 461-475.
- Bovill, C. y Bulley, C. J. (2011). A model of active student participation in curriculum design: exploring desirability and possibility. En C. Rust, *Improving Student Learning* (18) Global theories and local practices: institutional, disciplinary and cultural variations (pp. 176-188). Oxford: The Oxford Centre for Staff and Educational Development
- Bovill, C., Cook-Sather, A. y Felten, P. (2011). Students as co-creators of teaching approaches, course design, and curricula: Implications for academic developers. *International Journal for Academic Development*, 16, 133–145.
- Bovill, C., Cook-Sather, A., Felten, P., Millard, L. y Moore-Cherry, N. (2016). Addressing potential challenges in co-creating learning and teaching: Overcoming resistance, navigating institutional norms and ensuring inclusivity in student–staff partnerships. *Higher Education*, 71(2), 195-208.
- Bruner, J. (1986). Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia. Barcelona, España: Editorial Gedisa
- CAST. (2018). The Universal Design for Learning guidelines. Retrieved from <http://udlguidelines.cast.org>
- Chang, S. y Henríquez, K. (2013). *Adultocentrismo y ciudadanía infantil: dos discursos en conflictos para la convivencia*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica. Del Saber Sabio al Saber Enseñado*. AIQUE, Buenos Aires
- Coll, C. y Onrubia, J. (2001). Estrategias discursivas y recursos semióticos en la construcción de sistemas de significados compartidos entre profesor y alumnos. *Revista Investigación en la Escuela*, 45, 21-31.
- Colley, C. y Windschitl, M. (2021) A Tool for Visualizing and Inquiring into Whole-Class Sensemaking Discussions. *Research in Science Education*, 51, 51–70
- Comité de los Derechos Del Niño. (2009). Observación general N° 12. Sobre el derecho del niño a ser escuchado
- Cook-Sather, A. (2002). Re(in)forming the conversations: Student position, power, and voice in teacher education. *Radical Teacher* 64, 21-28.
- Cook-Sather, A. (2010). Students as learners and teachers: Taking responsibility, transforming education, and redefining accountability. *Curriculum Inquiry*, 40(4), 555-575.

- Cook-Sather, A. (2014). Multiplying perspectives and improving practice: What can happen when undergraduate students collaborate with college faculty to explore teaching and learning. *Instructional Science*, 42(1), 31-46.
- Cook-Sather, A., Bovill, C., y Felten, P. (2014). *Engaging students as partners in learning and teaching: A guide for faculty*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cook-Sather, A. (2020a). Respecting voices: How the co-creation of teaching and learning can support academic staff, underrepresented students, and equitable practices. *Higher Education*, 79(5), 885-901.
- Cook-Sather, A. (2020b). Student voice across contexts: Fostering student agency in today's schools. *Theory into practice*, 59(2), 182-191
- De Backer, L., Van Keer, H. y Valcke, M. (2014). Socially shared metacognitive regulation during reciprocal peer tutoring: identifying its relationship with students' content processing and transactive discussions. *Instructional Science*, 43(3), 323-344.
- Delpish, A., Darby, A., Holmes, A., Knight-McKenna, M., Mihans, R., King, C. y Felten, P. (2010). Equalizing voices: student faculty partnership in course design, en C. Werder y M. Otis (Eds) *Engaging student voices in the study of teaching and learning* (Virginia: Stylus).
- Dillenbourg, P. (1999). Introduction: what do you mean by "collaborative learning"? En P. Dillenbourg (Ed.), *Collaborative learning. Cognitive and computational approaches* (pp. 1e19) Amsterdam: Pergamon
- Dillenbourg, P. y Traum, D. (2006). Sharing solutions: Persistence and grounding in multimodal collaborative problem solving. *The Journal of the Learning Sciences*, 15(1), 121-151.
- Dore, R. A., Amendum, S. J., Golinkoff, R. M. y Hirsh-Pasek, K. (2018). Theory of mind: A hidden factor in reading comprehension? *Educational Psychology Review*, 30(3), 1067-1089.
- Duarte, C. (2012). Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción. *Última década*, 20(36), 99-125.
- Duran, D. (2009). El aprendizaje entre alumnos como apoyo a la inclusión. En *La educación inclusiva: de la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 95-110). Institut de Ciències de l'Educació, ICE.
- Engel, A. y Onrubia, J. (2014). Estrategias discursivas para la construcción colaborativa del conocimiento en entornos virtuales de aprendizaje. *Cultura y educación*, 25(1), 77-94.
- Farías, A. (2003). El difícil camino hacia la construcción del niño como sujeto de derechos. *Revista de derechos del niño*, 2, 187-224.
- Ferguson, D. L., Hanreddy, A. y Draxton, S. (2011). Giving students voice as a strategy for improving teacher practice. *London Review of Education*.
- Fielding, M. (2011). La voz del alumnado y la inclusión educativa, una aproximación democrática radical para el aprendizaje intergeneracional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70(25), 31-61.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. y Grau, V. (2016). Regulación socialmente compartida y diálogo: interacciones favorecedoras del aprendizaje en el aprendizaje colaborativo. In P. Freire, R. Moretti y F. Burrows (Eds.), *Aprender con otros: aproximaciones psicosociales sobre el aprendizaje en contextos educativos*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.

- García, I., Romero, S., Aguilar, L., Lomelí, K. y Rodríguez, D. (2013). Terminología internacional sobre la educación inclusiva. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(1), 1-29.
- García, I., Noguera, I. y Cortada-Pujol, M. (2018). Students' perspective on participation in a co-design process of learning scenarios. *Journal of Educational Innovation*, 4(1), 1-13.
- Giroux, H. (1999). *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*. Siglo XXI.
- Graham, A., Powell, M., Taylor, N., Anderson, D. y Fitzgerald, R. (2013). Investigación ética con niños. Florencia: Centro de Investigaciones de UNICEF - Innocenti.
- Grau, V., Lorca, A., Donoso, J., Quezada, C., Sánchez, Y. y Avendaño, M. (2019). Trabajo colaborativo en el aula: aprendizajes desde la investigación y la práctica educativa.
- Hart, R. (1993). La participación de niños, de la participación simbólica a la participación auténtica. Bogotá, Colombia: UNICEF. Oficina Regional para América Latina y el Caribe.
- Hesse, F., Care, E., Buder, J., Sassenberg, K. y Griffin, P. (2015). A framework for teachable collaborative problem solving skills. In *Assessment and teaching of 21st century skills* (pp. 37-56). Springer, Dordrecht.
- Hijzen, D., Boekaerts, M. y Vedder, P. (2007). Exploring the links between students' engagement in cooperative learning, their goal preferences and appraisals of instructional conditions in the classroom. *Learning and Instruction*, 17(6), 673-687.
- Iiskala, T., Vauras, M., Lehtinen, E. y Salonen, P. (2011). Socially shared metacognition of dyads of pupils in collaborative mathematical problem-solving processes. *Learning and instruction*, 21(3), 379-393.
- Iiskala, T., Vauras, M. y Lehtinen, E. (2004). Socially-shared metacognition in peer learning? *Hellenic Journal of Psychology*, 1(2), 147-178
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 36(1), 287-297.
- Infante, M. (2007, Septiembre). Inclusión educativa en el cono sur: Chile. *Taller Regional Preparatorio sobre Educación Inclusiva América Latina, Regiones Andina y Cono Sur, UNESCO*, Buenos Aires
- Isohäätä, J. (2020). The interplay of cognitive and socio-emotional processes in social interaction. Process-oriented analyses of collaborative learning
- Järvenoja, H., Näykki, P. y Törmänen, T. (2019). Emotional regulation in collaborative learning: when do higher education students activate group level regulation in the face of challenges?. *Studies in Higher Education*, 44(10), 1747-1757.
- Järvelä, S. y Häkkinen, P. (2000). Levels of web-based discussion: Theory of perspective-taking as a tool for analyzing interaction. En *Fourth International conference of the learning sciences. 2000* (pp. 22-26).
- Johnson, D. W., Johnson, R. y Holubec, E. (1999). El aprendizaje cooperativo en el aula. Buenos Aires, Argentina: Paidós
- Kaminskiene, L. y Khetsuriani, N. (2019). Co-creation of learning as an engaging practice. *Society, Integración, Educación*, 2, 191-199.
- Kershner, R., Warwick, P., Mercer, N. y Kleine, J. (2014). Primary children's management of themselves and others in collaborative group work: 'Sometimes it takes patience...'. *Education 3-13*, 42(2), 201-216.

- Knoblauch, H., y Schnettler, B. (2012). Videography: Analysing video data as a 'focused' ethnographic and hermeneutical exercise. *Qualitative Research*, 12(3), 334-356.
- Könings, K., Brand-Gruwel, S. y Van Merriënboer, J. (2005). Combining different perspectives on a learning environment: Students' and teachers' perceptions. Poster presented at the conference Advancing Teacher Learning, Ascona, Switzerland
- Könings, K., Van Zundert, M., Brand-Gruwel, S. y van Merriënboer, J. (2007). Participatory design in secondary education: Is it a good idea? Students' and teachers' opinions on its desirability and feasibility. *Educational Studies*, 33(4), 445-465.
- Könings, K., Brand-Gruwel, S. y Van Merriënboer, J. (2010). An approach to participatory instructional design in secondary education: an exploratory study. *Educational Research*. 52, 45-59.
- Könings, K. D., Seidel, T., y van Merriënboer, J. J. (2014). Participatory design of learning environments: integrating perspectives of students, teachers, and designers. *Instructional Science*, 42(1), 1-9.
- Kumpulainen, K., y Wray, D. (2003). *Classroom interactions and social learning: From theory to practice*. Routledge.
- Kutnick, P., Ota, C. y Berdondini, L. (2008). Improving the effects of group working in classrooms with young school-aged children: Facilitating attainment, interaction and classroom activity. *Learning and Instruction*, 18(1), 83-95.
- Lansdown, G. (2005). *La evolución de las facultades del niño*. Florencia: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).
- Lincoln, Y. y Guba, E. (1986). But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. *New directions for program evaluation*, 1986(30), 73-84.
- López, V., Julio, C., Morales, M., Rojas, C. y Pérez, M. V. (2014). *Barreras culturales para la inclusión: políticas y prácticas de integración en Chile*. Ministerio de Educación.
- Matus, C. y Rojas, C. (2015). Normalidad y diferencia en nuestras escuelas: a propósito de la Ley de Inclusión Escolar. *Revista Docencia*, 56, 47-56.
- Mena, M. S. y Vázquez, C. M. (2016). ¿Para cuándo la mejora de participación de los estudiantes en los centros educativos?. *Intersticios. Revista sociológica de pensamiento crítico*, 10(2).
- Moreno-Núñez, A. y Alessandroni, N. (2021). What's an early triadic interaction made of? A methodological proposal to study the musical dynamics of interaction. *Infant Behavior & Development*, 63, 101572
- Näykki, P., Isohätälä, J., y Järvelä, S. (2021). "You really brought all your feelings out"—Scaffolding students to identify the socio-emotional and socio-cognitive challenges in collaborative learning. *Learning, Culture and Social Interaction*, 30, 100536.
- Nicolopoulou, A. (2007). The interplay of play and narrative in children's development: Theoretical reflections and concrete examples. *Play and development: Evolutionary, sociocultural, and functional perspectives*, 17, 247.
- OECD (2017), "PISA 2015 collaborative problem-solving framework", in PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematic, Financial Literacy and Collaborative Problem Solving, OECD Publishing, Paris.
- Olson, D. y Torrance, N. (1996). Introduction: Rethinking the role of psychology in education. *Handbook of education and development: new models of learning, teaching, and schooling*, 1-6.

- Onrubia, J., Colomina, R., & Engel, A. (2008). Los entornos virtuales de aprendizaje basados en el trabajo en grupo y el aprendizaje colaborativo. *Psicología de la educación virtual*, 233-252.
- Ossa, C., Castro, F., Castañeda, M. y Castro, J. (2014). Cultura y liderazgo escolar: factores clave para el desarrollo de la inclusión educativa. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 14, 1-23.
- Pérez, M. y De la Concepción, A. (2017). La participación de los estudiantes en una escuela secundaria: retos y posibilidades para la formación ciudadana. *Revista mexicana de investigación educativa*, 22(72), 179-207.
- Prieto, M. (2005). La participación de los estudiantes, un camino hacia su emancipación. *Theoria*, 14(1), 26-36.
- Robinson, C. y Taylor, C. (2007). Theorizing student voice: Values and perspectives. *Improving schools*, 10(1), 5-17.
- Roschelle, J. y Teasley, S. (1995). Construction of shared knowledge in collaborative problem solving. En C. O'Malley (Ed.), *Computer-supported collaborative learning*. New York: SpringerVerlag
- Rogoff, B. (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: Apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En James Wertsch, Pablo del Río y Amelia Álvarez (Eds.), *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas* (pp.118-128). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- ROGOFF, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Nueva York: Oxford University Press
- Sandoval, C. (1996). *Investigación Cualitativa. Especialización en Teoría, Métodos y Técnicas de Investigación Social*. Colombia: Arfo.
- Sandoval, M., y Messiou, K. (2020). Students as researchers for promoting school improvement and inclusion: a review of studies. *International Journal of Inclusive Education*, 1-16.
- Sapon-Shevin, M. (2014). *La inclusión real: Una perspectiva de justicia social*.
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria: exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Morata.
- Sharan, Y. (2010). Cooperative learning for academic and social gains: Valued pedagogy, problematic practice. *European Journal of Education*, 45(2), 300-313.
- Sobocinski, M. (2021). *Patterns of adaptive regulation in collaborative learning: a multimodal methodological approach* (Doctoral dissertation, University of Oulu).
- Susinos, T. y Rodríguez, C. (2011). La educación inclusiva hoy: Reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, (70), 15-30.
- Stake, R. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, Morata.
- Sobocinski, M., Malmberg, J. y Järvelä, S. (2017). Exploring temporal sequences of regulatory phases and associated interactions in low- and high-challenge collaborative learning sessions. *Metacognition and Learning*, 12(2), 275-294
- Tomasello, M. (2010). *¿ Por qué cooperamos?* (Vol. 2030). Katz Editores.
- Tomasello, M. (2016). Cultural learning redux. *Child development*, 87(3), 643-653.
- Tomasello, M., Carpenter, M., Call, J., Behne, T. y Moll, H. (2005). Understanding and sharing intentions: The origins of cultural cognition. *Behavioral and brain sciences*, 28(5), 675-691.
- UNESCO. (2006). *Orientaciones para la Inclusión: asegurar el acceso a la educación para todos*. París.

- UNICEF. (2006). Convención sobre los Derechos del Niño.
- Valdebenito, V. y Durán, D. (2017). Cambio conceptual sobre la colaboración entre el profesorado y cooperación entre estudiantes. *Cadernos de Pesquisa*, 24(3), 99-112.
- Vauras, M., Iiskala, T., Kajamies, A., Kinnunen, R., y Lehtinen, E. (2003). Shared-regulation and motivation of collaborating peers: a case analysis. *Psychologia: An International Journal of Psychology in the Orient*, 46, 19e37.
- Volet, S., Summers, M., y Thurman, J. (2009). High-level co-regulation in collaborative learning: how does it emerge and how is it sustained? *Learning and Instruction*, 19, 128e143
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Warneken, F. & Tomasello, M. (2007). Helping and cooperation at 14 months of age. *Infancy*, 11(3), 271-294.
- Whitebread, D., Coltman, P., Pino, D., Sangster, C., Grau, V., Bingham, S., Almeqdad, Q. y Demetriou, D. (2009). The development of two observational tools for assessing metacognition and self-regulated learning in young children. *Metacognition Learning* 4(1), 63–85.
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós
- Wells, G. (2014). El papel de la actividad en el desarrollo y la educación. *Infancia y aprendizaje*, 27(2), 165-187.
- Wertsch, J. (1984). The zone of proximal development: Some conceptual issues. En B. Rogoff y J.V. Wertsch (eds.), *Children's learning in the «zone of proximal development»*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Zhang, Z., Liu, T., y Lee, C. B. (2021). Language learners' enjoyment and emotion regulation in online collaborative learning. *System*, 98, 102478.
- Zhang, L., Jackson, H. A., Yang, S., Basham, J. D., Williams, C. H., y Carter, R. A. (2021). Codesigning learning environments guided by the framework of Universal Design for Learning: a case study. *Learning Environments Research*, 1-19.
- Zosh, J., Hopkins, E., Jensen, H., Liu, C., Neale, D., Hirsh-Pasek, K. y Whitebread, D. (2017). *Learning through play: a review of the evidence*. Billund, Denmark: LEGO Fonden.

9. ANEXOS

9.1. Anexo 1: Consentimiento Informado

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

“Interacciones colaborativas durante actividades de co-diseño curricular: analizando nuevas formas de participación estudiantil en un aula de enseñanza básica”

Bruna Sciolla Happke
Escuela de Psicología – Universidad de Chile

Su hijo/a ha sido invitado/a a participar en la investigación “Interacciones colaborativas durante actividades de codiseño curricular: analizando nuevas formas de participación estudiantil en un curso de enseñanza básica”, a cargo de la investigadora Bruna Sciolla Happke, psicóloga de la Universidad de Santiago de Chile y candidata a Magíster de la Universidad de Chile.

El objetivo de este formulario es permitir que tome la decisión sobre aprobar la participación de su hijo/a en un taller virtual.

La investigación tiene por objetivo implementar un taller virtual de codiseño curricular (una estrategia de participación estudiantil) para comprender de qué manera se desarrollan interacciones colaborativas entre los/as estudiantes. Esto permitirá a los/as estudiantes participar activamente de su proceso educativo, y aportar desde sus conocimientos e intereses al desarrollo de nuevas y significativas experiencias.

El taller virtual se implementará de manera semanal entre los meses de octubre y diciembre del año 2020, y será desarrollado por la investigadora, con el apoyo del profesor de lenguaje de su hijo/a. El taller se llevará a cabo a través de la plataforma virtual Zoom, y las sesiones serán grabadas con fines investigativos. Las sesiones tendrán una duración de aproximadamente 45 minutos, en las que los/as estudiantes llevarán a cabo un proceso de análisis de la clase de lenguaje, propondrán ideas para fortalecer algún aspecto de la clase (actividades, materiales, objetivos), y la implementarán virtualmente con su curso.

La participación es voluntaria, y es posible retirarse del proceso en cualquier momento. Cualquier información entregada es confidencial, y será utilizada sólo para fines

investigativos. Se garantiza la confidencialidad y anonimato de cada uno de los/as estudiantes que participa en el taller. No se hará público en ningún momento el nombre de ninguno/a de los/as estudiantes, ni las opiniones que emitan durante las sesiones del taller, ni los videos generados durante el proyecto.

Ante cualquier duda o consulta sobre el proceso, puede contactar a Bruna Sciolla Happke, correo: brunasciollah@gmail.com.

He tenido la oportunidad de leer esta carta de consentimiento informado, realizar preguntas acerca del proyecto de investigación, y acepto que mi hijo/a participe en este proyecto:

Fecha: _____

Nombre del participante (estudiante): _____

Nombre del apoderado(a): _____

Firma del apoderado(a)

Firma de la investigadora

9.2. Anexo 2: Asentimiento Informado

CARTA DE ASENTIMIENTO INFORMADO

“Interacciones colaborativas durante actividades de co-diseño curricular: analizando nuevas formas de participación estudiantil en un aula de enseñanza básica”

Bruna Sciolla Happke
Escuela de Psicología – Universidad de Chile

Has sido invitado/a a participar de una investigación a cargo de Bruna Sciolla Happke, psicóloga, y para que decidas si estás interesado/a te explicaré los detalles más importantes.

Con este estudio me interesa conocer de qué manera se desarrolla la participación y colaboración entre estudiantes de enseñanza básica, por lo que te invito a participar de un taller virtual de co-diseño curricular. En este taller, a través del juego y la conversación, vas a poder opinar sobre la clase de lenguaje, proponer ideas para mejorar algún aspecto de la clase, diseñar una actividad e implementarla con tu curso.

Las actividades serán desarrolladas por la investigadora, con el apoyo de tu profesor de lenguaje, y van a realizarse de manera virtual entre octubre y diciembre del año 2020. El taller será llevado a cabo semanalmente a través de la plataforma Zoom, y las sesiones tendrán una duración de 45 minutos aproximadamente.

Importante:

- 1) No se mencionará el nombre de los/as participantes ni el del colegio.
- 2) La participación es voluntaria, se puede dejar de participar en cualquier momento.
- 3) Todo lo que sea expresado es importante, no existen respuestas correctas ni incorrectas.
- 4) Las sesiones serán grabadas en video, y los registros serán vistos sólo por la investigadora.
- 5) Si existen dudas, se podrán hacer preguntas antes, durante o después del taller.

Si tienes alguna consulta, puedes contactar a Bruna Sciolla Happke, correo: brunasciollah@gmail.com.

Puedes firmar si has leído este documento, y quieres participar en este proyecto.

Fecha: _____

Nombre del participante: _____

Nombre del apoderado/a: _____

Firma Participante

Firma Investigadora

9.3. Anexo 3: Material didáctico confeccionado para la clase

Cuento “El Apocalipsis”

En el año 2025, científicos crearon un pequeño búho robótico de grandes alas, llamado Androide 23. A simple vista, parece ser un búho normal, pero si se le mira de cerca, pueden verse partes metálicas de color dorado, y pequeños tornillos en distintas zonas de su cuerpo, incluidos sus ojos. Los científicos lo tenían encerrado, hasta que inicia la misión para la que fue creado: viajar en el tiempo, hacia el pasado, para destruir a la persona que provocará un apocalipsis en el mundo.

Pájaro: “Con razón hacían experimentos conmigo”

Lo único que saben los científicos, es que la persona responsable del apocalipsis tiene los ojos rojos. Al viajar en el tiempo, el búho robótico llega al mes de noviembre del 2020, un mes antes de que ocurra el apocalipsis. Para cumplir su misión, lleva escondidas en su cuerpo distintas armas y un misil.

Cuando Androide 23 llega al 2020, conoce a una niña mística y solitaria de 16 años, llamada Rosauria, que trabaja en una tienda de hamburguesas, pero que en su tiempo libre le encanta jugar a la Ouija. En secreto ha hecho pactos con demonios.

Un día, Rosauria estaba jugando a invocar a un demonio, y el búho robótico aparece justo en ese momento. Rosauria piensa por error que Androide 23 es el demonio que liberó. Androide 23 revela su identidad y le cuenta su misión: evitar el apocalipsis que ocurrirá en el futuro. Ambos se hacen amigos, y como a Rosauria le gustan las peleas, decide ayudar a Androide 23 en su aventura por encontrar a la persona de ojos rojos que generará el apocalipsis.

Comienzan su búsqueda. Al salir y descubrir el mundo de la actualidad, explorando distintos lugares, el búho robótico se da cuenta de lo bonito que es el mundo.

Pájaro: “Me hubiera gustado estar más en esta época”

Rosauria tiene un perro de mascota que los acompaña en la misión. Un perro de ojos rojos que desarrolla en secreto el sharingan.

El tiempo va pasando, y empiezan a tener problemas para encontrar a la persona de ojos rojos. Androide 23 tiene sólo algunos días para cumplir su misión. La fecha del apocalipsis se acerca, Rosauria y Androide 23 se empiezan a rendir. Un día, llegan a la casa de Rosauria, y encuentran a su perro muerto. Justo después de eso, se dan cuenta de que su misión fracasa.

El apocalipsis ocurre: un virus mortal acaba de empezar a esparcirse por todo el mundo.

Pájaro: “Lo arruinamos, hasta aquí llegó mi misión. He fracasado”

El virus empieza a generar terribles daños en las personas. En solo dos horas afecta el cerebro, provocando que todos quieran autodañarse, dándose golpes en la cabeza. Luego, los órganos se pudren, pero las personas continúan viviendo, transformándose en criaturas parecidas a zombies. El virus ataca a los humanos, pero contagia también a los animales.

Un ornitorrinco del zoológico se contagia, pero en vez de causarle daño, el virus hace que desarrolle inteligencia, mejorando sus habilidades. Ahora el ornitorrinco es un ser inteligente que puede caminar, saltar y correr como humano. El ornitorrinco recuerda que, cuando estuvo en el laboratorio del zoológico, vio cómo experimentaban con el virus mortal. Estos experimentos eran realizados por el Doctor Pancho Dufersmith, que trabajaba en el zoológico y experimentaba con animales de manera clandestina para crear curas a distintas enfermedades y virus.

El ornitorrinco comienza a explorar la ciudad, hasta que encuentra a Rosauria y Androide 23. Al conocer la misión del búho robótico, el ornitorrinco los lleva al laboratorio para mostrarles los experimentos que hacían con el virus. Al llegar, encuentran los videos de las cámaras de seguridad del laboratorio, que muestran al Doctor Dufersmith liberando al virus. El Doctor tenía los ojos rojos. Entonces, Rosauria se da cuenta: es su padre el que liberó el virus y generó el apocalipsis. El Doctor Dufersmith era el padre de Rosauria.

Pájaro: “Pobre niña, lo lamento mucho por ella”

El día en que Rosauria jugó a invocar al demonio, lo logró, pero el demonio se escondió sin que ella se diera cuenta, y se apoderó del cuerpo de su padre. Entonces, el Doctor Dufersmith, controlado en realidad por el demonio, mató al perro y se apoderó de sus ojos, lo que le permitió ganar más poder. Luego de eso, y para destruir la Tierra, fue al laboratorio en el zoológico y liberó el virus.

Lo que los videos también muestran, es que existe una forma de revertir el virus, pues el Doctor Dufersmith, antes de ser controlado por el demonio, logró crear y terminar una cura. Sin embargo, luego de liberar el virus, el demonio se llevó la cura.

CONTINUARÁ...