



Universidad de Chile
Facultad de Ciencias Sociales
Departamento de Psicología

Desarrollo de habilidades colaborativas en un taller de codiseño curricular con estudiantes de enseñanza básica: un análisis de interacciones

Memoria para optar al título de psicóloga

Estudiante: Daniela Silva Troncoso
Profesor Patrocinante: Mauricio López Cruz

Santiago, 2023

RESUMEN

El codiseño curricular aparece como una metodología que puede contribuir al desarrollo de prácticas más participativas e inclusivas, ya que estudiantes y docentes trabajan colaborativamente para presentar sus ideas y conocimientos para el diseño de experiencias de aprendizaje y enseñanza. El propósito de este estudio fue analizar las habilidades colaborativas que despliegan estudiantes de enseñanza básica durante un taller online de codiseño curricular. Se utilizó un diseño de estudio de caso mixto de un taller de codiseño de diez semanas en la asignatura de lenguaje y comunicación en una escuela municipal de Santiago de Chile en el que participaron nueve estudiantes. Se utilizó como técnica principal de producción de información la observación sistemática de las interacciones registradas por video. Se realizó un análisis de interacciones a partir de un sistema de códigos elaborado a partir de categorías teóricas relevantes que incluía tres dimensiones: cognición social, motivación y coordinación de acciones. Los resultados del estudio muestran que las habilidades de comprensión compartida, toma de perspectiva, escucha y valoración de opiniones, disfrute, comunicación, división del trabajo y roles, y toma de decisión se observan cuando las/os estudiantes realizan actividades en las que debaten, crean contenido y acuerdan soluciones a los problemas que enfrentan en la tarea conjunta de diseñar una clase para sus compañeras/os.

1. Formulación del Problema

En las últimas décadas se han impulsado programas que buscan erradicar la pobreza, consolidar la paz e impulsar el desarrollo sostenible a nivel mundial (UNESCO, 2017). Entre ellas, la Agenda de Educación 2030 destaca como una guía de referencia para los distintos estados miembros que la suscribieron y consiste en una oportunidad para América Latina y el Caribe para avanzar hacia sociedades más sustentables económica, social y ambientalmente. A partir de lo cual, uno de los objetivos propuestos en la Agenda de Educación 2030 es “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (Naciones Unidas, 2018, p. 27). El enfoque inclusivo involucra principios que apuntan hacia el desarrollo de la educación y de la sociedad, entendiendo que no se trata de identificar a niños con discapacidad o con alguna otra categoría, sino que busca generar una variedad de actividades y prácticas para fomentar el aprendizaje y la participación de todo el mundo sin hacer distinciones excluyentes. Se trata de un “proceso sin fin que tiene que ver con la participación de las personas, la creación de sistemas de participación y sus ajustes, y la promoción de los valores inclusivos” (Booth y Ainscow, 2011, p. 34). El proceso de avanzar hacia el aumento de la inclusión supone una reducción de la exclusión y así mismo, el poder responder a la diversidad de todas las personas de manera de que se valoren todos por igual superando las barreras que se encuentran en las políticas, culturas y prácticas, pero no en los niños (Booth y Ainscow, 2011).

Estas iniciativas han tenido repercusión en Latinoamérica puesto que desde los años 1990 que se han generado políticas para favorecer el acceso y la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo. No obstante, aún existen problemas asociados a la calidad educativa, el acceso al conocimiento y, en particular, a la existencia de barreras que limitan el aprendizaje y la participación (Blanco, 2006). En el caso chileno, se han generado iniciativas para avanzar hacia una educación inclusiva como por ejemplo, la Ley General de Educación No. 20.370 (LGE) del año 2009, que en el artículo 4, párrafo 2 manifiesta: “es deber del Estado garantizar a todos los estudiantes una educación de calidad inclusiva”; y también, la Ley de Inclusión escolar (Ley No. 20.840) promulgada el 29 de mayo de 2015, que propone el fin a la selección de estudiantes, la eliminación del financiamiento compartido y prohíbe el lucro en educación. Sin embargo, de acuerdo con lo mencionado por Valdés, Manghi y Godoy (2020), generar iniciativas en nombre de la inclusión no implica un acto inclusivo en sí mismo, sino que además es necesario considerar la participación de los estudiantes como una forma de inclusión, ya que así se reconoce a estos como sujetos de derechos que tienen una voz dentro del espacio social. Al respecto, la literatura especializada plantea que la participación de los estudiantes en sus procesos educacionales es más bien controlada, tutelada y dirigida principalmente por los adultos de la escuela (Ascorra, López y Urbina, 2016). En la misma línea, se ha mencionado que la política educativa más que promover una participación genuina de los estudiantes en la escuela, esta ha obedecido a un proceso instrumental y de carácter paternal (Valdés et al., 2020).

Los estudios realizados en Chile que consideran que las voces y experiencias de los estudiantes son centrales para avanzar hacia una educación inclusiva demuestran que las vivencias de estos en el sistema escolar no son muy positivas. En un estudio en el cual se

buscó conocer la experiencia de niños y niñas escolarizados sobre los procesos de inclusión educativa en tres establecimientos educacionales en el norte de Chile, se encontró que los niños querían una educación menos racional y técnica por una más artística y de “desarrollo de habilidades en el contexto de una escuela inclusiva e intercultural” (Manghi, Valdés y Zenteno, 2021, p. 12). Mientras que, en otro estudio en donde se buscó comprender la participación desde las propias experiencias de los estudiantes se identificó que existen barreras para la participación en el hecho de que se ofrecen distintas instancias para que los estudiantes participen, como talleres, concursos o actividades extraprogramáticas, pero que estas son construidas por profesores y equipo directivo, en donde los estudiantes no pueden ejercer su incidencia directa (Urbina, Allende, Durán y Carrasco, 2021). Lo anterior, da cuenta y refuerza la idea de que la participación en Chile es más bien tutelada e instrumental en la cual se generan espacios para participar, pero que no responden a las necesidades e intereses de los estudiantes (Ascorra et al., 2016). De la misma forma, Albornoz, Silva y López (2015) dan cuenta que los niños expresan que sus voces no son escuchadas, que existen privilegios desde los docentes al momento de escuchar a ciertos estudiantes y que las situaciones de participación en realidad no existen, son impuestas, y que además la participación termina siendo baja o nula.

Al contrario, los niños refieren que las formas en que desean participar es a través del juego y reelaborando las prácticas cotidianas al interior del colegio, además de trabajar colaborativamente con pares (Valdés et al., 2020). Urbina et al. (2021) plantean que los estudiantes desean participar en los asuntos que les competen ya que estos “se identifican a sí mismos como un agente dispuesto a participar, pero desde la colaboración, ayuda y diversión, deseando espacios en donde se fomente el compañerismo y el sentido de comunidad” (p. 201).

El codiseño aparece como una metodología que puede contribuir al desarrollo de prácticas más participativas e inclusivas, ya que en esta tanto estudiantes como docentes trabajan colaborativamente para presentar sus ideas y conocimientos para el diseño de experiencias de aprendizaje y enseñanza (Bovill, 2014). Tiene sus bases en el diseño participativo, en el cual los usuarios tienen una participación activa en todo el proceso de diseño y también en la toma de decisiones que les afectan (Könings, Brand-Gruwel y Van Merriënboer, 2010). Lo anterior, aplicado al contexto educativo, implica que los estudiantes y docentes evalúan la situación actual, identificando deficiencias y considerando sus necesidades e intereses, para luego proponer ideas para el diseño que posteriormente les permitirá elaborar en conjunto un plan para su ejecución (Könings et al., 2010). Este proceso de creación considera el contexto en el cual se realiza, los objetos o herramientas que se utilizan, a la vez que se propone la creación misma de recursos, herramientas o actividades para facilitar la tarea del diseño (Gros, 2019). De igual forma, el codiseño como metodología participativa busca promover e incorporar a los estudiantes en sus propios procesos de aprendizaje en un proceso de colaboración con los docentes, que desafía las prácticas tradicionales de “docente” y “estudiante” y busca generar un proceso más democrático de la educación (Bovill, Cook-Sather, Felten, Millard, Moore-Cherry, 2016).

Una de las formas en que los estudiantes pueden participar en la planificación pedagógica es a través de la creación conjunta del plan de estudio o currículo. En particular,

el docente y los estudiantes trabajan en colaboración para crear algunos o todos los aspectos de la planificación, implementación y evaluación de la experiencia de aprendizaje (Bovill, Cook-Sather y Felten, 2011). Una característica de esta estrategia es que favorece procesos de negociación del plan de estudios, lo que significa que se invita a los estudiantes a planificar, contribuir y a modificar el programa educativo deliberadamente, de modo que tienen una participación real tanto en el aprendizaje como en el resultado del mismo (Bovill, 2014). La negociación también significa hacer explícitas las limitaciones del contexto de aprendizaje y luego confrontarlas (Bovill, 2014). Otros autores han planteado que en el proceso de codiseño se fomenta la reflexión metadidáctica en el sentido de qué aprendizajes se quiere activar y cuál es la mejor forma de ponerlos en juego (Ayuste, Escofet, Obiols y Masgrau, 2016). Al respecto, Bovill, Bulley y Morss (2009) exponen que los currículos requieren un desarrollo dentro de su diseño, que involucre estrategias de participación como tareas activas, colaborativas y basadas en problemas para facilitar el desarrollo de habilidades de estudio.

Los beneficios del codiseño también han sido estudiados, lo que ha permitido identificar que uno de estos consiste en que las perspectivas que los estudiantes tienen sobre las lecciones y la enseñanza influyen directamente en su eficacia, ya que determinan la calidad del aprendizaje y los procesos motivacionales que tienen lugar durante el aprendizaje (Könings et al., 2010). De la misma forma, Bovill y Bulley (2011) plantean que la participación activa en el diseño curricular puede influir fuertemente en las experiencias de aprendizaje de los estudiantes al observar mejoras en cuanto a la cohesión del grupo, la responsabilidad colectiva, el desempeño de los estudiantes en las evaluaciones e informes de docentes sobre prácticas pedagógicas transformadas. Bovill et al. (2016) también consideran que el cambio que experimentan los estudiantes con respecto a su responsabilidad en el proceso educativo es relevante puesto que pasan de ser receptores o consumidores pasivos a ser agentes activos; a la vez que no sólo completan tareas, sino que transitan al desarrollo de una conciencia metacognitiva sobre lo que se está aprendiendo.

A pesar de lo anterior, el proceso de codiseño del currículo no está exento de ciertas preocupaciones o limitaciones por parte de los involucrados en el proceso. Los docentes, por un lado, se preguntan si es que los estudiantes tienen suficiente experiencia o si están preparados para diseñar el plan de estudios (Bovill et al., 2009). Los estudiantes, por otro lado, pueden resistirse a nuevos enfoques debido a que han pasado por un sistema que lo domina el docente y también porque debido a experiencias anteriores se pueden haber creado impresiones de participación, pero que realmente beneficiaban al docente (Bovill et al., 2009). Otras dificultades que se han observado son la resistencia al codiseño debido al hábito en las prácticas existentes y los riesgos personales e institucionales que se asocian a la innovación, las tensiones que pueden surgir entre los objetivos personales de los docentes y las normas institucionales en la creación conjunta del aprendizaje y la enseñanza; y por último, la dificultad que puede surgir en las primeras etapas del codiseño con respecto a encontrar el equilibrio entre la inclusión y la selección de estudiantes (Bovill et al., 2016).

La investigación con respecto al codiseño se ha desarrollado principalmente con estudiantes secundarios y en educación superior (Ayuste et al., 2016; Bovill et al., 2009; Bovill et al., 2016; Bovill et al., 2011; Könings et al., 2010). En el caso de estudios con

estudiantes de enseñanza básica o primaria se encuentra un estudio de Sandoval, Echeita y Simón (2022) que aborda cómo los estudiantes ejercen el rol de investigadores en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la planificación y evaluación de las lecciones junto con los docentes en tres centros educativos de educación primaria. Dos otros estudios se han realizado en el contexto chileno: el primero aborda el problema de cómo el proceso de codiseño favorece el acceso curricular y la participación estudiantil en un curso de segundo ciclo básico (Acharán, 2019). Mientras que el segundo corresponde a una tesis de magister en la cual se buscó comprender las interacciones colaborativas en el marco de la implementación del codiseño en un séptimo básico (Sciolla, 2022).

Considerando que el codiseño es una metodología que ha sido incipientemente estudiada en Chile, en la cual se trabaja colaborativamente y que de acuerdo con el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) esta habilidad será fundamental para el siglo XXI (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 2017), es que en el presente estudio se busca analizar cómo se despliegan algunas habilidades de colaboración de las/os estudiantes en la creación conjunta del currículo.

2. Marco teórico

El marco conceptual que guía el análisis de este estudio se centra en las dimensiones que se construyeron a partir de la revisión de la literatura sobre la colaboración. En cada una de estas dimensiones se encuentran sub-habilidades relevantes para la conceptualización y operacionalización de las habilidades de colaboración y cooperación: cognición social, motivación y coordinación de acciones.

Los procesos de aprendizaje y desarrollo ocurren en contextos sociales, y por tanto en interacción con otros. Es por esto que la colaboración aparece como un factor central para comprender cómo ocurren estos procesos. De acuerdo con Warneken y Tomasello (2007) para que la colaboración surja, dos o más personas tienen que formar roles independientes dirigidos hacia una meta compartida y poseer la motivación para que mutuamente se apoyen el uno al otro en la acción para alcanzar la meta. Por ende, consiste en una actividad coordinada y sincrónica en donde existe un compromiso mutuo de los participantes para resolver el problema juntos, tomar las medidas apropiadas para resolver los problemas y establecer y mantener la organización del grupo (Roschelle y Teasley, 1995; OCDE, 2017).

Estos comportamientos característicos de la condición humana involucran a su vez una serie de habilidades relacionadas entre sí, como lo son la lectura mental o teoría de la mente y las habilidades comunicacionales complejas. La teoría de la mente se trata de la facultad que poseen los sujetos de poder “interpretar o atribuir estados emocionales y mentales tanto propios como ajenos y verlos como la base de las acciones” (Martín, Gómez-Becerra, Chávez-Brown y Greer, 2006, p. 7). Se ha considerado que esta capacidad es fundamental para la valoración y análisis de uno mismo y también para la empatía, es decir, la capacidad de poder ponerse en el lugar del otro o “tomar perspectiva” con respecto a las actitudes, comportamientos, emociones, motivaciones o acciones de otros (Martín et al., 2006).

En los últimos años, dentro del concepto de colaboración surge también el concepto de la resolución colaborativa de problemas. Roschelle y Teasley (1995) proponen que esta ocurre en un espacio conceptual compartido y negociado que se construye en relación con el marco relacional externo dado por el lenguaje, la situación y la actividad en cuestión. En particular, los estudiantes en las situaciones de aprendizaje colaborativo utilizan el lenguaje y la acción coordinada para establecer un conocimiento compartido, reconocer diferencias en cuanto a lo que se está entendiendo y también rectificar los malentendidos de manera que les permita avanzar hacia el trabajo conjunto. Las interacciones concretas que proponen los autores son introducir ideas y aceptar conocimientos, monitorear la actividad en curso para buscar diferencias o divergencias sobre el significado y reparar estas para promover el progreso en la colaboración. Otro proceso que resulta relevante para poder mantener una comprensión compartida se trata de la calibración, en la cual los hablantes de manera interactiva introducen secuencias con nueva información en tres pasos; primero, un hablante introduce nueva información; segundo, el destinatario responde; y tercero, el hablante continúa con evidencia de que la respuesta del destinatario mostró suficiente comprensión de lo mencionado. Sin este último paso, el destinatario no tendría suficiente información para establecer una comprensión compartida (Bavelas, Gerwing y Healing, 2017).

Dillenbourg y Traum (2006), por su parte, proponen que el proceso por el cual los hablantes construyen y mantienen una concepción compartida se denomina “grounding”. Este implica procesos comunicativos, de diagnóstico y de retroalimentación hacia los otros, en donde la manera en la cual se brinda evidencia de comprensión o entendimiento mutuo es a través de reconocimientos explícitos como “bien” o “entendido”, mantener una continua atención y poder anticipar, prevenir, detectar y reparar un malentendido en cuanto a los conocimientos que manejan los participantes. Con respecto a este último aspecto, los participantes además generan acciones específicas como construir explicaciones, justificar y hacer explícitos sus conocimientos.

Adicionalmente, el trabajo colaborativo también requiere de habilidades motivacionales y emocionales que permitan a los integrantes ofrecer su ayuda y querer participar en estas actividades (Tomasello, 2010). La motivación se configura en el espacio colaborativo como un “nosotros” en el sentido de que los integrantes de un grupo actúan de manera similar beneficiando a todos los integrantes. De acuerdo con Tomasello (2010), la motivación intrínseca que se puede apreciar en los niños al realizar actividades colaborativas se ve reducida por la presencia de incentivos o recompensas, por lo que plantea que la motivación de participar y colaborar con otros es parte de las habilidades y motivaciones complejas que son útiles y favorables para la colaboración y la intencionalidad compartida.

El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) considera que para el éxito en la resolución colaborativa de problemas son relevantes las características de los estudiantes, como sus habilidades interpersonales, las actitudes, emociones, personalidad y la motivación (OCDE, 2017). Si bien estas no son consideradas en la evaluación cognitiva de PISA, se ha planteado que las competencias socioemocionales son relevantes para la colaboración, y en este sentido cobra relevancia el poder articular el marco de la resolución colaborativa de problemas con el marco del aprendizaje a través del juego.

En el presente estudio las interacciones socioemocionales se entienden como experiencias emocionales que surgen desde los individuos, pero que son situadas, compartidas y además permiten la construcción del significado durante esas experiencias (García, Olivares, Simão y Domínguez, 2021). Es por lo anterior que el enfoque del aprendizaje a través del juego combina tanto el aspecto colaborativo como emocional de las interacciones que se dan entre estudiantes. Específicamente, bajo un contexto lúdico los estudiantes pueden aprender mejor cuando el aprendizaje es activo, comprometido, significativo e interactivo socialmente, pero también mientras sigue manteniendo las características esenciales del juego, lo cual implica que siga manteniendo un clima de alegría o disfrute y la iteración (Zosh, Hirsh-Pasek, Hopkins, Jensen, Liu, Neale, Solis y Whitebread, 2018). La alegría o el afecto positivo está relacionado con una mayor creatividad y a su vez, el pensamiento creativo está relacionado con un mayor aprendizaje, lo cual es relevante para el presente estudio, ya que en los contextos de aprendizaje lúdico se utilizan estos elementos para potenciar el aprendizaje (Zosh et al., 2018).

Diversos estudios han intentado sistematizar de alguna forma cómo se puede “medir” o evaluar el complejo aspecto emocional en las tareas de aprendizaje colaborativo (Read, MacFarlane y Casey, 2002; Järvenoja, Näykki, y Törmänen, 2019; Jones, Volet y Pino-Pasternak, 2021; García et al., 2021). A partir de esto, para el presente estudio se toma como relevante el argumento de Hesse, Care, Buder, Sassenberg y Griffin (2015) acerca de que, para llegar a una solución colaborativa, las interacciones pueden ser coordinadas a través del uso de señales observables verbales y no verbales. Por lo tanto, el aspecto socioemocional de las interacciones se entiende como el conjunto de manifestaciones que pueden implicar acciones tales como elaborar comentarios sobre las contribuciones de los demás, apoyar una posición, desafiar al grupo y criticarse sobre algún concepto o tema relevante (Zosh et al., 2018). También las interacciones pueden estar enfocadas a disminuir las emociones negativas dentro de un grupo, aumentar las positivas y al mismo tiempo, promover la motivación a través de bromas y felicitaciones al resto de los integrantes (Mänty, Järvenoja y Törmänen, 2020).

Järvenoja et al. (2019) indagaron sobre las estrategias que emplean los estudiantes para regular socialmente las emociones en el contexto del aprendizaje colaborativo. En los resultados observaron que los integrantes del grupo utilizan cuatro diferentes estrategias cualitativamente diferentes, que son el aumentar la conciencia, estímulo, refuerzo social y estructuración de tareas. La estrategia de aumentar la conciencia estaba dirigida a regular el estado afectivo de los integrantes del grupo y particularmente, a regular las emociones negativas. La estrategia de estímulo implicó que los integrantes se elogiaban, animaban mutuamente o brindaban apoyo cuando un integrante se sentía incapaz. El refuerzo social se trató de reforzar una atmósfera socioemocional positiva o sólida en la cual se destacan aspectos positivos de la tarea que se realiza. Finalmente, la estructuración de tareas se utilizó como estrategia emocional para regular el comportamiento de integrantes desenfocados de la tarea, ya que lo anterior generaba reacciones emocionales en el grupo como la frustración.

Otro elemento relevante en el aspecto motivacional de las actividades colaborativas y del juego es el disfrute. El disfrute es entendido como un estado en el cual la persona “no solamente ha cumplido alguna expectativa anterior o satisfizo una necesidad o un deseo, sino también cuando ha ido más allá de lo que él o ella se habían programado hacer y logran algo

inesperado” (Csikszentmihalyi, 2010, p. 78) Además, incluye elementos como sentirse desafiado, el poder utilizar habilidades, mantener la atención y experimentar el tiempo de manera distinta alejando las preocupaciones de la conciencia (Csikszentmihalyi, 2010).

Finalmente, un último aspecto relevante para considerar en este estudio son las medidas necesarias que toma un grupo en la resolución colaborativa de problemas. Lo anterior incluye que se sigan los pasos adecuados para lograr una solución, se busque la comprensión de dificultades del problema o tarea en cuestión, se creen objetivos, tomen acciones específicas para lograr la tarea y monitorear los resultados obtenidos en relación con el grupo mismo y los objetivos del problema (OCDE, 2017). Así es que las acciones que pueden estar presentes para lograr lo anterior son actos comunicativos, tales como explicar, justificar, negociar, debatir y argumentar con el objetivo de transmitir la información y las perspectivas de cada integrante del grupo para así lograr soluciones más creativas u óptimas (OCDE, 2017).

Al ir adentrándonos en cómo los integrantes de un grupo realizan un trabajo colaborativo, la comunicación es una parte central y se entiende como un intercambio de conocimientos u opiniones para optimizar la comprensión por parte de un receptor (Hesse et al., 2015). El hecho de que los integrantes de un grupo puedan comunicar la información correcta y reportar las acciones que debe tomar una persona determinada a un tiempo en específico permite que los integrantes puedan llegar a soluciones más efectivas del problema o actividad en cuestión (OCDE, 2017). Otros elementos que pueden surgir en el flujo de una comunicación grupal que apunta hacia el trabajo colaborativo son el compartir perspectivas, negociar con los miembros del grupo, establecer objetivos mutuos y tomar medidas concretas para lograrlos (OCDE, 2017). El incluir los actos comunicativos como un elemento relevante de la colaboración permite conocer el tipo y la calidad de las habilidades que los integrantes del grupo están poniendo en práctica (OCDE, 2017).

En relación con lo anterior, dos elementos también son necesarios para la colaboración. El primero de ellos es la existencia de roles complementarios hacia la meta compartida, lo cual se refiere a que en un grupo surgen expectativas acerca de cómo deben comportarse y también con respecto a cómo deben cumplirlas (Tomasello, 2010). Así, cada integrante conoce los diversos roles que los demás deben desempeñar y se pueden identificar cuáles son estos roles en momentos en que surgen comentarios positivos o críticas hacia algún integrante considerando el marco de acción o comportamiento que todos conocen (Tomasello, 2010). El segundo elemento relevante es el hecho de que los integrantes deben coordinar sus acciones en pos de la meta compartida. Esto implica el considerar la acción de los otros integrantes para ejecutar una acción complementaria. De esta forma, los integrantes ven sus acciones como partes interconectadas de una actividad conjunta (Warneken y Tomasello, 2007).

Durante el proceso de las interacciones colaborativas se deben evaluar los planes de acción, evaluar retrocesos y progresos, pero también los integrantes deben decidir cómo proceder. Al respecto, el monitoreo de las actividades realizadas puede ser identificado por cómo el grupo toma las decisiones (Hesse et al., 2015). Esto último puede ser identificado por el uso de actos comunicativos implícitos como, por ejemplo, “la mayoría gana” o “la

pluralidad gana”. Pero también, se puede identificar siguiendo el proceso de la toma de decisión, es decir, los grupos pueden tomar la decisión y luego buscar razones que respalden su decisión o, al contrario, primero pueden buscar las razones que convergen en una decisión (Hesse et al., 2015).

3. Objetivos

3.1 General

- Analizar las habilidades colaborativas que despliegan estudiantes de séptimo básico en el desarrollo de un taller de co-diseño curricular online en una escuela municipal de Santiago de Chile.

3.2 Específicos

- Analizar la habilidad de cognición social en el desarrollo de un taller de co-diseño curricular.
- Analizar la habilidad de motivación en el desarrollo de un taller de co-diseño curricular.
- Analizar la habilidad de coordinación de acciones en el desarrollo de un taller de co-diseño curricular.

4. Marco metodológico

4.1 Diseño

El diseño corresponde a un estudio de caso, entendido como el abordaje de un tema con el propósito de tener un conocimiento en profundidad y global acerca de los fenómenos de este (Vasilachis, 2009). Este estudio tiene un enfoque mixto que utiliza la observación sistemática del proceso de implementación de un taller de codiseño curricular online con estudiantes de 7° básico de una escuela municipal de la Región Metropolitana de Santiago de Chile. La observación estuvo orientada por indicadores de habilidades colaborativas que se elaboraron a partir de la revisión teórica (Sciolla, 2022). El taller de codiseño fue llevado a cabo 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 (Sciolla, 2022). La utilización de este diseño permitió obtener una descripción más detallada y contextualizada sobre el objeto de estudio y contó con la participación de dos investigadoras, además del docente guía, quienes conformaron el equipo de investigación.

El taller fue grabado a través de la plataforma Zoom, lo cual permitió un registro detallado de los hechos, considerando también el contexto global en donde ocurrieron las interacciones entre los participantes. La grabación permitió llevar a cabo un proceso de comprensión profunda de la realidad, ya que transgrede los límites del tiempo y el espacio, pudiendo identificar “hechos y procesos que son demasiado rápidos o complejos para el ojo humano” (Flick, 2004, p. 165).

Además, se considera que el presente estudio es de tipo exploratorio, ya que la evidencia internacional muestra que el co-diseño se ha estudiado principalmente en

educación superior y secundaria, teniendo un incipiente desarrollo en educación primaria o básica.

4.2 Participantes

Los participantes con los cuales se desarrolló el estudio fueron un grupo de nueve estudiantes (cinco niños y cuatro niñas) de séptimo año básico de doce años y un docente de la asignatura de Lenguaje y Comunicación de una escuela municipal básica de la comuna de San Bernardo. Se trabajó con un grupo pequeño de estudiantes por la falta de conocimiento de experiencias de codiseño en estudiantes de enseñanza básica y debido a que la literatura plantea recomendaciones sobre la conformación de un grupo pequeño que posea heterogeneidad en cuanto a la experiencia de los estudiantes (Könings, Van Zundert, Brand-Gruwel, van Merriënboer, 2007).

4.3 Técnicas de producción de información

El análisis presentado en este estudio formó parte de un proyecto de investigación más amplio desarrollado como tesis del Magister de Psicología Educacional, titulado “Habilidades colaborativas durante una actividad de co-diseño curricular: analizando nuevas formas de participación estudiantil en un aula de enseñanza básica” (Sciolla, 2022). 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 (Könings et al., 2010). La primera fase correspondió a la conformación del grupo de trabajo en la cual se invitó a los estudiantes a participar en la implementación del codiseño. La segunda fase correspondió al análisis de la situación actual con respecto a la asignatura del lenguaje, en la cual se buscó indagar en las experiencias y opiniones de los estudiantes sobre su propio proceso de aprendizaje en la clase de lenguaje. La tercera fase llamada elaboración de propuesta de mejora trató de que, mediante los encuentros, se comenzaran a trabajar propuestas para construir nuevas metodologías para el aprendizaje. Finalmente, en la cuarta fase se implementó la propuesta construida colaborativamente al resto del curso (Sciolla, 2022).

Tabla 1
Descripción de las fases del taller

Fase	Descripción	Sesiones
1. Conformación de grupo	Se invitó a los/as estudiantes de séptimo básico a participar del proceso de codiseño. Para la elección se consideró el interés por participar y distintas visiones de la clase (estudiantes que tienen más dificultades y una visión negativa, así como estudiantes con más facilidades y perspectivas positivas).	0
2. Análisis de situación actual	Se facilitó un espacio virtual de diálogo que permitió a los/as estudiantes compartir y analizar conjuntamente su proceso educativo y la clase de lenguaje. Se indagó en experiencias educativas virtuales, para así evaluar diversos componentes del currículo desde la perspectiva de los/as estudiantes, considerando sus intereses y necesidades.	1, 2, 3 y 4

3. Elaboración de propuesta de mejora	Se facilitaron encuentros virtuales periódicos en que los/as estudiantes trabajan juntos para proponer y construir nuevas metodologías, entornos y/o aprendizajes, en base al análisis inicial realizado por todos/as. En este proceso, se tomaron decisiones para elaborar un diseño curricular colaborativo.	5, 6, 7, 8 y 9
4. Implementación de propuesta	El grupo de codiseñadores aplicó la propuesta construida.	10

Fuente: elaboración propia.

La principal técnica de producción de información que se utilizó fue la observación sistemática de las sesiones del proceso de implementación del taller de codiseño, lo cual fue llevado a cabo por medio de la plataforma Zoom que permitió desarrollar, grabar y luego observar el proceso. Para la observación sistemática del proceso, consideramos las sesiones correspondientes a las fases dos y tres de la implementación, puesto que fueron 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 (Sciolla, 2022).

4.4 Estrategia de análisis

Como estrategia de análisis se adoptó una estrategia observacional de las interacciones que permitió tanto ver el detalle de estas como el contexto en el cual se realizaron. Para lograr lo anterior se establecieron distintos niveles de unidades de observación (Coll, Onrubia y Mauri, 2008). La primera unidad de observación y análisis corresponde a la *sesión*. Esta se definió de acuerdo con los cortes temporales del diseño del taller de codiseño. Considero en total nueve sesiones entre las fases dos y tres, sin considerar la fase cuatro que consistió en la implementación de la clase diseñada. En cada sesión se realizaron actividades específicas de acuerdo con el objetivo de la asignatura y la fase del taller, tal como se puede observar en la tabla 2.

Tabla 2

Descripción de las actividades realizadas en las sesiones

Sesión	Objetivo	Actividades realizadas
0	Invitar a los/as estudiantes de séptimo básico a participar en el taller de codiseño	
1	Pensar y compartir aspectos positivos y aspectos a mejorar de las clases de lenguaje	Se invitó a los/as niños/a 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.

2	Explorar las experiencias de los/as participantes en relación con la asignatura, y sus ideas en relación con el aprendizaje en lenguaje para identificar áreas de mejora	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. Los desafíos involucran anagramas, invención de significados de conceptos, creación colectiva de historias, juegos de palabras, y “mito o verdad” de la asignatura.
3	Introducir elementos necesarios en el diseño de una clase y explorar dinámicas/juegos que constituyan un insumo para la posterior etapa de diseño	Se realizó un juego -utilizando un tablero digital- para abordar los componentes curriculares necesarios en la planificación y diseño de una clase a través del análisis de actividades de interés de los/as niños/as, como videojuegos.
4	Explorar dinámicas/juegos que constituyan un insumo para la posterior etapa de diseño. Introducir elementos necesarios en el diseño de una clase	Se abordaron los intereses de los/as niños/as y aquellos elementos que reconocen como relevantes y motivadores en relación con la asignatura, se leyó un microcuento (acompañado de una versión musicalizada y animada) y se realizó una actividad de creación de historias.
5	Proponer alternativas de actividades lúdicas, en base a las experiencias e intereses de las/os niñas/os, para que tomen una decisión respecto al diseño	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.
6	Comenzar a crear y desarrollar una historia para la actividad/juego a implementar en 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.
7	Terminar el desarrollo de la historia para la actividad/juego a implementar en la clase de lenguaje	Para dar continuidad a la creación de la sesión anterior, las/os niñas/os trabajaron juntos para construir un relato, incorporando nuevos elementos (contexto, propósito de los personajes, conflicto y solución a este).
8	Terminar la creación de la historia colectiva. Organizar actividad a implementar en la clase de lenguaje	Se invitó al grupo a jugar una trivía sobre diferentes series y películas de su interés, identificando en conjunto aquellos elementos que componen una “buena historia”. Luego, se realizó el ejercicio de llevar algunos de esos elementos a la narración que crearon.
9	Ensayar la presentación de la historia colectiva	El grupo de estudiantes se organizó para definir la forma en que sería desarrollada la clase, delimitando los distintos momentos que la

	Organizar actividad a componían y coordinando las implementar en la clase de responsabilidades de cada uno. lenguaje
10	Aplicación por parte del grupo de codiseñadores de la propuesta construida Las/os niñas/os 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.

Fuente: elaboración propia.

Una segunda unidad de análisis corresponde a los *segmentos*. Estos se refieren a cada una de las partes de la sesión que se caracterizaban por un patrón de participación característico. Se identificaron los segmentos de cada una de las nueve sesiones como puede observarse en la siguiente tabla:

Tabla 3
Segmentos identificados por sesión

Nº sesión	Segmentos identificados
1	Exploración de experiencias sobre las clase de lenguaje Negociación de expectativas sobre el taller
2	Exploración de intereses y creencias sobre el aprendizaje
3	Introducción al diseño curricular y juegos narrativos
4	Creación de un cuento Lluvia de ideas sobre objetivos y método de la clase
5	Deliberación sobre el método de la clase Ideas para el método de la clase
6	Elaboración de personajes Elaboración del argumento narrativo
7	Elaboración del argumento narrativo Diseño del método de la clase
8	Diseño del método de la clase: presentación del cuento Diseño del método de la clase: roles del equipo de codiseño
9	Ensayo de la clase Diseño del método de la clase: roles del equipo de codiseño

Cada segmento estaba compuesto a su vez por *secuencias de interacción*. Estos son intercambios o combinaciones de movimientos que involucran movimientos de inicio –una “pregunta” o una “respuesta”– movimientos de respuesta –pudiendo ser no verbales–. También en ciertas condiciones pueden ser movimientos de seguimiento, los que se enmarcan en el ejercicio de tareas compartidas y objetivos comunes. Estas secuencias corresponden a la tercera unidad de análisis. De acuerdo con los criterios de selección establecidos, dos investigadoras del equipo –además del docente tutor– identificamos un total de dieciséis segmentos. Luego, se realizó una observación de cada segmento y se seleccionaron secuencias de interacción de manera independiente. Lo anterior siguió una estrategia de discusiones semanales dentro del equipo, en las que se llegaba a consenso, lo que dio un total de treinta y tres secuencias de interacción. Para lograr la identificación y selección final de

secuencias, se consideró que el proceso de codificación fuese a lo largo del tiempo y con un contacto intensivo con el material audiovisual para poder identificar aspectos relevantes de las interacciones de los estudiantes (Lincoln y Guba, 1986). Para lograr lo anterior, las observaciones realizadas por las investigadoras fueron discutidas en reuniones de equipo semanales que contaron con el apoyo del docente tutor. Estas discusiones permitieron identificar y negociar las discrepancias existentes entre las codificadoras. De esta forma, se generó una triangulación o verificación cruzada del material mediante la participación de diferentes investigadores, lo que constituye un criterio de transparencia o *trustworthiness* (Lincoln y Guba, 1986). Luego de la selección de secuencias, se delimitó la duración exacta de las secuencias y también se les asignó un nombre que correspondió a un enunciado breve que sintetizaba la acción principal desarrollada por los/as estudiantes (Sciolla, 2022).

Para identificar las habilidades colaborativas se construyeron indicadores de análisis a partir de la revisión de la literatura sobre psicología y educación sobre los diferentes elementos de la colaboración (Sciolla, 2022). Estos elementos fueron organizados en tres dimensiones: cognición social, motivación y coordinación de acciones. Este sistema de códigos fue construido de manera sistemática y periódica a partir de la participación de las dos investigadoras en conjunto con el docente tutor con el objetivo de que su estructura y definiciones fuesen precisas, de manera que fuese posible generar un sistema de códigos que pudiese ser utilizado por un/a observador/a externo/a (Sciolla, 2022). 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.
	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.
Coordinación de acciones	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.

Fuente: Sciolla (2022).

Para el análisis se utilizó un enfoque mixto: cuantitativo y cualitativo. Para el análisis cuantitativo, en cada secuencia se codificaron los indicadores observados. Cada indicador se registró una vez por secuencia si durante la duración de ésta al menos una/o de las/os participantes manifestaba alguno de los elementos comportamentales definidos para cada categoría. Por lo tanto, una secuencia podía tener entre 0 y 7 indicadores codificados.

Para el análisis cualitativo, en tanto, se seleccionó una secuencia por dimensión, aquella en que se observó mayor frecuencia de indicadores de interacciones colaborativas. Cada una de estas secuencias se transcribió y se analizaron en detalle los movimientos interaccionales entre los participantes. Así, para la dimensión de *cognición social* se consideró la sesión n°2, ya que presentaba un total de cinco indicadores codificados y se seleccionó la secuencia denominada “debaten sobre la importancia de la imaginación”. Luego, para la dimensión *motivación* se consideró la sesión n°4, puesto que esta presentó un total de siete indicadores codificados y para el análisis cualitativo se seleccionó la secuencia “crean finales alternativos de un cuento” para poner de manifiesto los indicadores relacionados a la motivación. Finalmente, para la dimensión de *coordinación de acciones* también se consideró la sesión n°4, ya que tuvo ocho indicadores codificados y se seleccionó la secuencia denominada “acuerdan como presentarán el cuento”.

4.5 Consideraciones éticas

Para la planificación y desarrollo del estudio con niñas/os se consideraron principios éticos como la justicia, el respeto y el beneficio. Se confeccionó un consentimiento y asentimiento informado para entregar la información a los/as niños/as acerca de su participación y los objetivos del estudio y explicitar el carácter voluntario de la participación.

También se explicó que la información que se produciría era confidencial y anónima, por lo que sus identidades no iban a ser difundidos por ningún medio y que además podían tomar la opción de no participar en cualquier momento de lo que duraba la investigación. Luego, se realizó una presentación a todo el curso sobre los objetivos y características del estudio, y también se realizaron llamadas telefónicas a apoderados/as para explicar el taller. El taller fue conformado finalmente con aquellos que tenían un interés y motivación por participar. Con respecto al diseño metodológico y al trabajo de campo se resguardó debidamente el material producido, así como también la confidencialidad y privacidad de los/as participantes (Sciolla, 2022).

5. Resultados

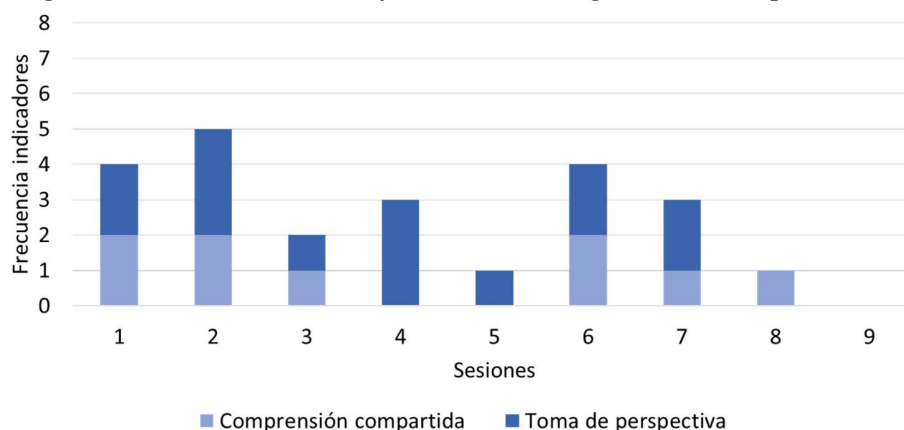
A continuación, se exponen los resultados del estudio organizados por cada una de las dimensiones de análisis: *cognición social*, *motivación* y *coordinación de acciones*.

5.1 Cognición social

La dimensión *cognición social* (ver figura n°1) se presentó a lo largo de todas las sesiones del taller de codiseño, excepto en la última y tuvo como promedio 2,5 indicadores codificados a lo largo de las sesiones. En torno a la sub-habilidad de comprensión compartida, esta fue codificada en nueve ocasiones a lo largo de las sesiones y la toma de perspectiva fue codificada en catorce oportunidades como se puede observar en la figura n°1. La sesión n°2 fue la que presentó en total más indicadores codificados para la dimensión de *cognición social* y esta se caracterizó por incorporar una actividad relacionada a la puesta en común de las experiencias con respecto a la asignatura de lenguaje y por sentar las bases para que los estudiantes pudieran identificar posibles áreas de mejora.

En las sesiones n°4 y n°5 solo se observaron indicadores de la sub-habilidad toma de perspectiva. Por una parte, la sesión n°4 estuvo enfocada a que los estudiantes dieran a conocer los intereses particulares de cada uno en torno a los elementos relevantes y motivadores para la asignatura. Por otro lado, en la sesión n°5 se realizó una actividad en la cual los estudiantes debían imaginarse a sí mismos como docentes para poder visualizar cómo poder crear e implementar una clase. Y finalmente, en la sesión n°9 no se observaron indicadores de la dimensión *cognición social*, lo cual pudo deberse a que en ésta la actividad que se realizó fue principalmente, ensayar y planificar cómo sería la presentación final de la historia creada, no requiriendo de habilidades para la comprensión de un problema o tarea.

Figura n°1: Indicadores codificados sobre cognición social por sesión



Nota. Frecuencia de codificaciones de la dimensión *cognición social* a través de las sesiones del taller co-diseño. Elaboración propia, 2022.

De acuerdo con lo presentado, la sesión n°2 buscaba explorar las distintas experiencias de los/las participantes en relación con la asignatura de lenguaje, en torno a sus ideas de cómo ocurre el aprendizaje y también en torno a sus ideas para realizar mejoras. En esta sesión se realizó un juego de “desafíos del lenguaje”, en la cual los estudiantes participaban seleccionando cartas que tenían los distintos desafíos. Estos involucraban anagramas, invención de significados de conceptos, creación colectiva de historias, juegos de palabras, y “mito o verdad” de la asignatura.

Dentro de la sesión n°2 la secuencia denominada “debaten sobre la importancia de la imaginación” pone de manifiesto las distintas perspectivas que tienen los estudiantes sobre si la imaginación es relevante o no para la clase de lenguaje y se observaron códigos sobre la comprensión compartida y la toma de perspectiva.

A lo largo de la secuencia pudo observarse que, si bien los estudiantes mantienen su propia independencia y opiniones sobre un tema en específico, surgieron dos bloques que destacaron sus preferencias. Estas opiniones contrarias (si se requiere o no imaginación para la clase de lenguaje) fueron construyéndose a través del uso de negociaciones, explicaciones y debates en los cuales todos los integrantes eran parte. Los estudiantes que sí estaban de acuerdo explicaron sus razones al resto del grupo mencionando que la imaginación es necesaria para poder responder a las exigencias o tareas que da el profesor, de manera que los demás integrantes que también estaban de acuerdo introdujeron ideas y aceptaron los conocimientos ya mencionados. En este punto, ya se puede observar una comprensión compartida sobre cómo entienden la relevancia de la imaginación para la clase de lenguaje. Sin embargo, un punto clave en estas interacciones fue cuando un estudiante refiere que él tiene una opinión contraria, como se puede ejemplificar en el siguiente fragmento:

Fragmento n°1, sesión n°2

- **Investigadora:** Ya, como que te piden algo que ya está dado.
- **Estudiante 1:** Sí, eso.
- **Investigadora:** ¿Y para ti que sería que algo realmente usara la imaginación?
- **Estudiante 1:** Algo que yo crea el formato, que yo crea el contexto. Por ejemplo, si a mí me piden que yo haga, no sé, eh una jirafa con ruedas, le digo no, yo creo un dinosaurio con tres colas.
- **Investigadora:** Claro, ¿y tú crees que eso no pasa en las clases de lenguaje?
- **Estudiante 1:** Exacto.
- **Investigadora:** Ya. Porque en lenguaje te dan la instrucción de lo que ya está dado. ¿alguien está de acuerdo? ¿Qué opinan ustedes?
- **Estudiante 4:** Yo encuentro que no, porque de repente dicen “ya, hace un poema de elección personal”, entonces uno ahí tiene que tener creatividad para elegir el tema.
- **Estudiante 3:** Lo mismo que pasó con lo del cuento.

En el fragmento anterior se visualiza la opinión contraria y a la vez se introducen nuevos elementos para dar a entender el porqué de su razonamiento, lo cual es nuevamente debatido por otro integrante del grupo. Los distintos intercambios de ideas e información permiten observar cómo los integrantes toman perspectiva sobre lo que dicen sus compañeras/os, reconocen las diferencias en cuanto a lo que se está entendiendo y también identifican las divergencias o aquello que se sale de los límites de la comprensión compartida que se está teniendo en ese momento en particular. Otro aspecto relevante está dado por cómo responde el resto del grupo a los aportes de un integrante. En el fragmento anterior, por ejemplo, se observa explícitamente cómo una de las opiniones no es aceptada y es debatida, de manera que los estudiantes detectan e intentan reparar un malentendido, en este caso, a favor de la posición de que la imaginación es relevante para la clase de lenguaje.

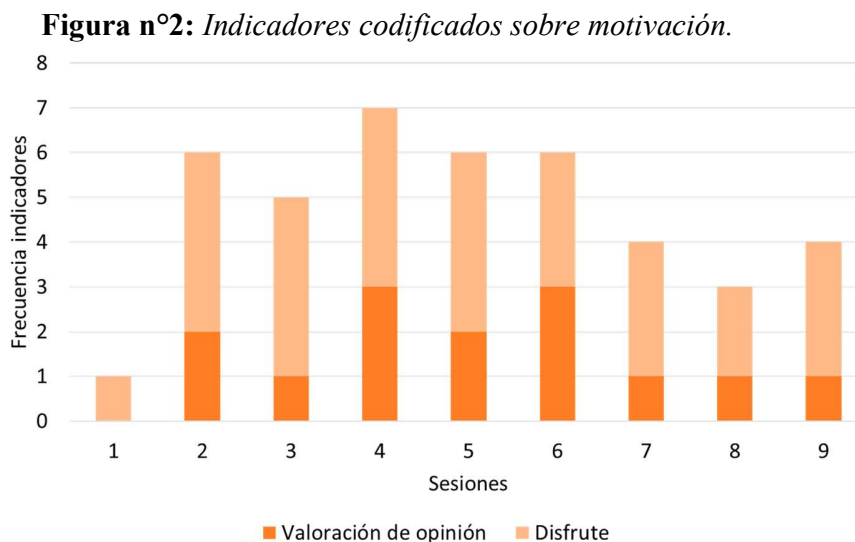
Si bien finalmente no existe un consenso total sobre si se requiere imaginación o no, el intento por construir una comprensión compartida se encuentra en la secuencia anterior, al igual que los aspectos cognitivos de tomar perspectiva y el generar un espacio conceptual compartido.

5.2 Motivación

La dimensión *motivación* (ver figura n°2) se observó a lo largo de todas las sesiones del codiseño, sin excepciones y tuvo como promedio 4,6 indicadores codificados a lo largo de las sesiones. Por sub-habilidad, la valoración de opiniones fue codificada en total catorce veces y el disfrute en veintiocho oportunidades a lo largo de todas las sesiones, siendo la sesión n°4 aquella con más indicadores observados con respecto a la *motivación*.

El disfrute como sub-habilidad de la *motivación* fue el único código observado sin excepción a lo largo las sesiones (ver figura n°2), lo que indicó para el presente estudio que esta corresponde a una categoría relevante de estudiar en la creación conjunta del currículo. Conviene enfatizar, de manera anticipada, que el disfrute permitió que los estudiantes mantuvieran el compromiso con la actividad y con su propia participación durante las sesiones del codiseño. En relación con lo anterior, las actividades realizadas de creación sirvieron de contexto para promover estas interacciones. Por su parte, la valoración de

opiniones se conjugó con el disfrute ya que, como se podrá observar en lo que prosigue, los participantes valoraron las distintas contribuciones de los integrantes y se generó un ambiente grato de trabajo colaborativo a lo largo de todas las sesiones.



Nota. Frecuencia de codificaciones de la dimensión *motivación* a través de las sesiones del taller co-diseño. Elaboración propia, 2022.

En la sesión n°4 se buscaba explorar distintas dinámicas y juegos que sirvieran como recursos para la posterior etapa de diseño de la clase, en donde una de estas dinámicas fue la lectura de un microcuento y la posterior creación de historias. En el desarrollo de esta actividad se consideraron los intereses y elementos que para los estudiantes eran relevantes en relación con la asignatura.

Dentro de la sesión n°4 se seleccionó la secuencia “crean finales alternativos de un cuento” para poner de manifiesto los indicadores relacionados a la motivación. A modo general, los estudiantes escucharon las opiniones y aportes del resto del grupo, intercambiaron ideas sobre cómo articular sus historias, disfrutaron de la creación conjunta de las historias y se animaban entre ellos para seguir trabajando juntos. Se destaca el hecho de que apareció el disfrute entre los estudiantes cada vez que surgían aportes novedosos o imaginativos para seguir la creación del final del microcuento (ver fragmento n°2). Pero también, cuando los estudiantes incorporaron bromas como si fueran parte de las historias se comenzó a generar una atmósfera positiva en la cual todos podían opinar sin tener miedo al rechazo o a la negación de sus aportes.

Fragmento n°2, sesión n°4

- **Investigadora:** ¿Cómo? A ver escuchemos al compañero.
- **Estudiante 8:** Que cada vez que mataba a alguien se mataba ahí con un cuchillo.
- **Investigadora:** O sea, se mató a sí mismo, pero así terminaría la historia muy rápido. Que pase algo antes.
- **Estudiante 7:** Así de fácil ese es el final.

- **Estudiante 8:** (Carcajada) Exacto.
- **Estudiante 2:** Escribimos cinco líneas y murió (carcajada).
- **Estudiante 7:** Simple (carcajada y aplaude).

En el siguiente fragmento, toma relevancia el hecho de que la tarea a realizar conformó el contexto que permitía la generación espontánea de aportes imaginativos para la creación de la historia. Los aportes fuera de lo común producían risas y expresiones en los demás integrantes que permitieron identificar el disfrute y el juego, así como también el gusto por escuchar los aportes de los otros compañeros. Así mismo, el hecho de que todos prestaran atención a la construcción de la historia permitió que se formara una sensación de un “nosotros”, lo que finalmente se traduce en la motivación intrínseca que tienen los estudiantes para trabajar colaborativamente.

Fragmento n°3, sesión n°4

- **Investigadora:** Ya, fueron a robar la empresa de las papitas para poder comer.
- **Estudiante 8:** Al Mc Donalds.
- **Estudiante 4:** O fueron al restaurante donde vendían chorrillana.
- **Estudiante 7:** Sí, también.
- **Investigadora:** Dale. Eso. Ya po', Daniel tírate una idea.
- **Estudiante 8:** ¡No sé!
- **Investigadora:** Si po', si tú igual tienes creatividad.
- **Estudiante 7:** ¡Dani, Dani, Dani! ¡Daniel! ¡Tiburoncín! ¡Tiburoncín!
- **Estudiante 8:** No sé, apuñalaron al mesero.

En el fragmento n°4 se conjuga nuevamente la actividad de contar historias con la participación de los estudiantes al incorporar ideas imaginativas que luego son aceptadas por el grupo a través de risas o expresiones explícitas de que sí están de acuerdo. Además, las expresiones sirven como reforzadores de la actividad para que se siga construyendo el relato, para elogiar el aporte de alguno de los integrantes y en general, para mantener una atmósfera socioemocional positiva en cuanto a la tarea que realizaban en el momento.

Fragmento n°4, sesión n°4

- **Investigadora:** La Fabia iba a decir algo, pero se nos perdió.
- **Estudiante 8:** Le escupió en la cara (ríe a carcajadas).
- **Investigadora:** Miren lo que escribió la Fabia.
- **Estudiante 2:** Tía, ¿yo qué voy a hacer? ¿Nada?
- **Estudiante 4:** Y la Paloma fue tan descarada que fue al funeral del mesero... (ríe).
- **Estudiante 7:** Ohhhh, me gusta, me gusta (ríe a carcajadas), me gusta, me gusta.
- **Estudiante 8:** (Ríe a carcajadas).

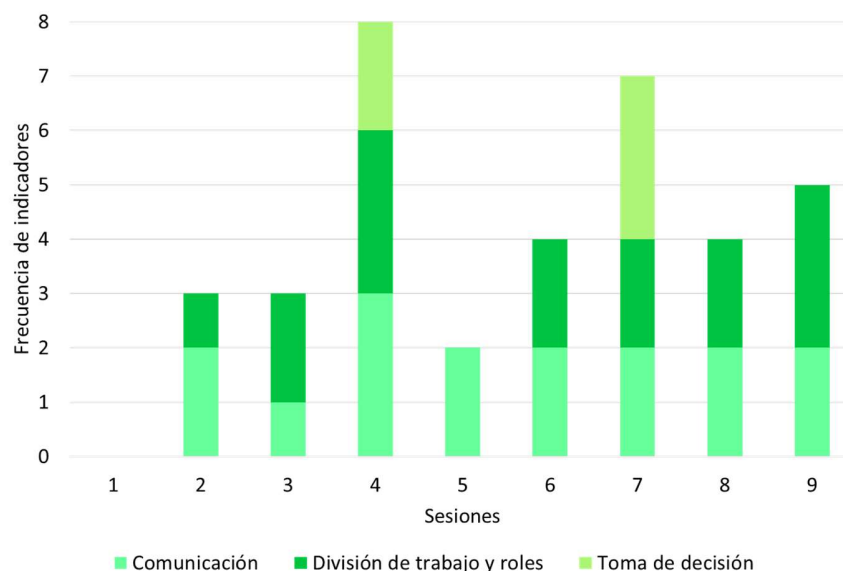
5.3 Coordinación de acciones

La dimensión de *coordinación de acciones* (ver figura n°3), a diferencia de las otras dos, presentó tres sub-habilidades y tuvo un promedio de 4 indicadores codificados. La sesión n°4 fue la que tuvo más indicadores codificados con un total de ocho y esta se caracterizó

por estar al comienzo del taller, por lo que las actividades realizadas consistían en compartir experiencias, intereses y creencias en relación a la asignatura de lenguaje. Pero también los estudiantes comenzaron a identificar elementos relevantes para crear una clase y de esta forma, se dio paso a interacciones relacionadas a la organización de roles, definición de metas y tareas, comunicación efectiva y toma de decisiones. Por otro lado, en la sesión n°1 no se codificó ningún indicador para esta dimensión, puesto que precisamente en esta sesión se realizaron actividades que permitieron identificar sub-habilidades de la *cognición social*.

Otro punto relevante es que la sub-habilidad de toma de decisión solo se codificó en dos sesiones; sesión n°4 y sesión n°7. Se codificó en cinco ocasiones en momentos clave en los cuales los estudiantes debían tomar una decisión sobre qué aspecto incorporar o no dentro del diseño de la clase. Por último, en la sesión n°5 solo se codificó la sub-habilidad de comunicación puesto que la actividad realizada generó un contexto en el cual los estudiantes realizaron interacciones basadas en el intercambio de conocimientos u opiniones para progresar en el entendimiento común de la tarea, pero no para la organización, distribución de roles o toma de decisión.

Figura n°3: *Indicadores codificados sobre coordinación de acciones.*



Nota. Frecuencia de codificaciones de la dimensión *coordinación de acciones* a través de las sesiones del taller co-diseño. Elaboración propia, 2022.

Hacia el desarrollo y final de la sesión n°4 se generó una instancia de creación de historias que culminó en cómo los estudiantes presentarán el cuento al resto de sus compañeros. La secuencia seleccionada para la dimensión *coordinación de acciones* es: “los estudiantes acuerdan cómo presentarán el cuento”.

Fragmento n°5, sesión n°4

- **Estudiante 4:** ¿Quién tiene así como voz grave, enojona? Que le diga al mesero que quiere una chorrillana.
- **Estudiante 8:** ¡Oye, quiero una chorrillana!

- **Investigadora:** Eso, eso.
- **Estudiante 7:** (Ríe a carcajadas).
- **Estudiante 4:** Pidieron la *chorrillana* y como no se la sirvieron la cebolla bien frita, el buitre apuñaló al mesero.
- **Investigadora:** ¿Quién hace así?
- **Estudiante 2:** Ponemos una imagen del among us.
- **Investigadora:** ¿Quién va a ser el mesero?
- **Estudiante 7:** Yo quiero ser el niño, yo quiero ser el niño.

En el fragmento nº5 se identificaron actos comunicativos que responden directamente al objetivo de la tarea, pero considerando no solo el objetivo en sí, sino que los pasos o acciones necesarios para llegar a la resolución de la tarea. Es decir, los estudiantes se comunicaron haciendo preguntas sobre cómo distribuir los roles y también respondiendo afirmativamente a estas. En orden de que estas mismas interacciones puedan surgir, también los estudiantes escuchan al resto de los integrantes del grupo, toman turnos para hablar y esperan su debido tiempo para tomar la decisión sobre quien realiza tal acción. Cabe mencionar que, si bien no existe una declaración explícita sobre una toma de decisión como grupo, este durante el proceso mismo de la construcción de la historia va tomando direcciones considerando los apoyos y ánimos que dan los integrantes. De esta manera se observa la existencia de un proceso constructivo, interactivo de coordinación de acciones y toma de decisión.

Fragmento nº6, sesión nº4

- **Estudiante 4:** O que despierte el buitre y que diga “oh todo fue un sueño, ya voy a ir a buscar a gente que molestar”, y ahí termina.
- **Investigadora:** ¿Les *tinca* esa historia?
- **Estudiante 2:** Sí.
- **Estudiante 8:** Sí.
- **Estudiante 4:** Tía, espérese que para la parte que apuñala al niño podríamos poner... mire.
- **Estudiante 7:** ¡Tía!
- **Investigadora:** ¿Podríamos poner qué?
- **Estudiante 4:** Este sonido mire.
- **Investigadora:** ¡Sí!
- **Estudiante 8:** ¡Sí! ¡dale, dale! ¡nice, nice!

En el fragmento nº6, al igual que en el anterior, destacan los turnos y tiempos que toman los hablantes para introducir nuevas ideas y para tomar la decisión sobre si utilizar cierto aporte o no. Para esto, es necesaria la escucha y la comunicación de la información, así como las preguntas precisas para guiar en una dirección u otra la historia. Las preguntas fueron clave en este segmento de sesión, ya que permitían poner en conocimiento quién realizaba tal acción y así se llegaba a la comprensión de los roles que tenía cada uno en cómo presentarían finalmente la historia. De la misma forma, se toman decisiones para ejecutar subplanes de acción, como, por ejemplo, el haber incorporado un sonido a la historia.

No se observaron procesos de negociación de las diferencias entre los integrantes del grupo a la hora de tomar una decisión sobre cómo iría direccionada la historia, al contrario:

se observó que mientras la idea fuese imaginativa o fuera de los límites “normales” de la narración y, en lo posible, divertida o graciosa, los estudiantes reaccionaban muy animados y conformes con tales aportes. De forma general, de esta manera se caracterizó la toma de decisión en el grupo.

6. Discusión y conclusiones

En este estudio se propuso analizar las habilidades colaborativas que se observan en interacciones de estudiantes durante un taller de codiseño curricular. Para lo anterior, el enfoque mixto y la observación sistemática permitieron identificar y comprender en profundidad las interacciones que los estudiantes desplegaron. Los resultados muestran que los estudiantes despliegan habilidades de cognición social, motivación y coordinación de acciones en todas las sesiones del taller con un perfil diferente para cada una. En adición a lo anterior, resulta relevante el hecho de que, dependiendo de la actividad o tarea planificada para cada sesión, las interacciones cambiaban, de manera que pudo comprenderse en profundidad cómo los estudiantes participan en actividades colaborativas de enseñanza y aprendizaje. Las sub-habilidades de comprensión compartida, toma de perspectiva, escucha y valoración de contribuciones, disfrute, comunicación, división del trabajo y roles y la toma de decisión se observaron de acuerdo con las distintas actividades realizadas a lo largo del desarrollo del taller de codiseño. Esto se observó en cómo los estudiantes pueden comprender cognitivamente su lugar y el de los otros dentro del grupo, así como entender la tarea que deben resolver o planificar en conjunto. Se observó que los estudiantes también pueden tomar perspectiva, en el sentido de que identifican los conocimientos de los demás y los aportes que cada uno de estos podría significar en términos de la importancia hacia el codiseño. Asimismo, en la interacción se observó la valía que se otorgaba a los aportes de los comentarios de los integrantes del grupo, es decir, cuando una opinión era aceptada o cuando era irrelevante. Esto último acompañado de expresiones concretas de disfrute durante la interacción o expresiones de apoyo hacia la opinión de alguno de los integrantes, generando así inclusive un clima motivacional grato y ameno que permitió que los estudiantes desplegaran sus conocimientos, aportes e ideas sin obtener respuestas de juzgamiento. Por último, en cuanto a las habilidades de coordinación de acciones observadas, la comunicación fue necesaria para que los estudiantes pudiesen coordinar roles y tareas específicas para cada integrante, así como también esta sirvió para explicar opiniones y llegar a entendimientos grupales. No fue menor la importancia de la toma de decisiones para el codiseño, ya que esta habilidad permitió avances y la consecución de los objetivos del taller y de la asignatura en cuestión. Dicho todo lo anterior, los resultados en relación con las actividades del codiseño generadas para este estudio indican que los estudiantes disponen de habilidades colaborativas complejas a la hora de trabajar en grupo en torno a una meta en común y que sí poseen conocimientos relevantes y provechosos a la hora de planificar una clase que responda a sus intereses y a sus procesos de aprendizaje.

A propósito de la importancia que adquirió la motivación en los resultados del estudio, es relevante mencionar que la literatura especializada en juego lúdico y aprendizaje plantea que, con el desarrollo de nuevas hipótesis y estudios, es posible descifrar con más claridad cuál es el papel del juego y de qué manera podría apoyar el desarrollo de niños/as en sus procesos de aprendizaje (Zosh et al., 2018). A partir de allí que es relevante dar cabida a nuevas metodologías que incorporen la participación, el juego y la colaboración podría ser

una forma para apoyar el desarrollo de estas complejas habilidades colaborativas en conjunto con el aprendizaje, preparando de mejor forma a los estudiantes para lo que se ha definido como las habilidades del siglo XXI (OCDE, 2017). De igual forma, el codiseño como metodología que favorece la participación y la colaboración puede ser orientada hacia un enfoque lúdico justamente para identificar cuáles son los posibles puntos de inflexión que pueden favorecer aún más los procesos de aprendizaje y desarrollo.

Profundizando en el tema, los resultados del presente estudio con respecto a la dimensión *motivación* pueden ser entendidos bajo la discusión actual sobre cómo se puede conceptualizar esta construcción teórica. Es decir, las interacciones referentes a la escucha de opiniones, a las manifestaciones explícitas de querer ser parte y de disfrutar trabajando en conjunto (Mänty et al., 2020; Järvenoja et al., 2019; Csikszentmihalyi, 2010) que los estudiantes desplegaron a lo largo del taller codiseño, pueden ser entendidas como parte del espectro del juego que plantea Zosh et al. (2018). El juego guiado es uno de los tipos de juego del espectro y aparece como relevante ya que es un contexto que genera las características específicas para generar un entorno de aprendizaje óptimo, que potencia el pensamiento activo, el compromiso, la creación de significado y la alegría, lo cual en conjunto permite maximizar el aprendizaje (Zosh et al., 2018). Es por esta razón que se puede plantear que el taller de codiseño, al tomar elementos lúdicos permitió un generar un contexto de juego libre, haciendo que el juego pueda cumplir funciones para el desarrollo de habilidades colaborativas.

Por otro lado, la literatura reciente sobre la motivación indica que existe una dificultad teórica a la hora de delimitar la conceptualización de esta y lo que corresponde al compromiso o *engagement* (Nagy, Martin y Collie, 2022). La motivación tendría que ver con estados afectivos internos como la inclinación, energía, emoción y el impulso para aprender y trabajar con eficacia; el compromiso involucraría los factores evidentes externos que reflejan los elementos motivacionales internos (Nagy, Martin y Collie, 2022). Dicho lo anterior, la conceptualización teórica que se le dio a la motivación en este estudio podría haber incluido una sub-habilidad específica para el *engagement* puesto que, también se ha considerado esta como uno de los componentes, por un lado, del aprendizaje (Zosh et al., 2018), y, por otro lado, de la diversión (Read, MacFarlane y Casey, 2002). Es por lo anterior que los resultados aquí expresados pueden haber sido englobados bajo estas definiciones de la motivación para comprender también su relación con el aprendizaje, puesto que el compromiso es entendido como el tener la habilidad de resistir las distracciones y permanecer activo en el desarrollo de las tareas, siendo esta una habilidad crucial para el aprendizaje (Zosh et al., 2018).

En esa misma línea, la discusión teórica también puede ir enfocada a discutir los puntos de encuentro que tienen las dimensiones de la cognición social, la motivación y la coordinación de acciones y la medición del disfrute o la diversión en el aprendizaje, sobre todo considerando los resultados expuestos. Ello porque la motivación fue una de las dimensiones cuyos indicadores se observaron con mayor frecuencia y a lo largo de todas las sesiones del taller, lo que puede ser de consideración para posibles nuevos estudios que investiguen acerca de la metodología del codiseño y que utilicen el marco de las habilidades de resolución colaborativa de problemas.

Las limitaciones del estudio derivan de las dificultades que supone la observación de interacciones. En este sentido, una de las limitaciones se encuentra en la falta de un constructo cabal sobre cómo poder identificar la motivación o compromiso (*engagement*) en una actividad colaborativa. Asimismo, la dificultad que supone la observación como técnica de análisis consiste en una limitación puesto que las interacciones observadas duran segundos en algunos casos y es posible que ocurra una pérdida de datos. Una segunda limitación se encuentra en la poca literatura sobre codiseño curricular en la educación, particularmente, en el contexto en el cual se desarrolló la investigación. Sin embargo, pese a las limitaciones de la codificación de la motivación se logró generar una propuesta que integró tanto las habilidades colaborativas como el enfoque del aprendizaje mediante el juego y la metodología del codiseño, aportando conocimientos relevantes sobre cómo se podrían generar metodologías mucho más participativas. Una última limitación tiene relación con el número de participantes durante las sesiones del codiseño puesto que este fue variable, resultando en que hacia el final de estas se terminó trabajando solo con algunos estudiantes.

Para concluir, el estudio aquí presentado responde a la problemática de cómo generar espacios educativos que vayan acorde a estrategias más participativas e inclusivas de todo el alumnado. Aborda temáticas que permiten comprender que los estudiantes sí están interesados en sus procesos de aprendizaje y que, además, esperan ser escuchados con respecto a sus conocimientos y decisiones. Resulta relevante también que tanto el aspecto cognitivo como motivacional o emocional de las interacciones colaborativas son centrales para analizar cabalmente las habilidades colaborativas que se despliegan entre estudiantes. Por todo lo dicho, el presente trabajo invita a repensar las prácticas educativas y cómo se pueden intencionar para generar un espacio acorde a las necesidades e intereses de los estudiantes con el objetivo de progresar en la participación de los estudiantes en sus propios procesos educativos.

Referencias bibliográficas

- Acharán Vera, 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]. Repositorio Universidad de Chile. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/189323>
- Albornoz, N., Silva, N., y López, M. (2015). Escuchando a los niños: Significados sobre aprendizaje y participación como ejes centrales de los procesos de inclusión educativa en un estudio en escuelas públicas en Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 41, 81-96. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000300006>
- Ascorra, P., López, V., & Urbina, C. (2016). Participación estudiantil en escuelas chilenas con buena y mala convivencia escolar. *Revista de Psicología*, 25(2), 1-18. <http://dx.doi.org/10.5354/0719-0581.2016.44686>
- 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. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.68211>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2017.09.006>
- 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), pp. 1-15.
- Booth, T., Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*; (3rd edition). Bristol: Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE).
- Bovill, C. (2014). Students and staff co-creating curricula: an example of good practice in higher education. En L. Dunne y D. Owen (Eds.), *The student engagement handbook: Practice in higher education* (1a ed., pp. 461-476). Emerald.
- Bovill, C., Bulley, C. (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. <http://eprints.gla.ac.uk/107084/1/107084.pdf>
- Bovill, C., Morss, K. y Bulley, C. (2009). Should students participate in curriculum design? Discussion arising from a first year curriculum design project and a literature review. *Pedagogic Research in Maximising Education*, 3(2). 17-26. https://www.pure.ed.ac.uk/ws/portalfiles/portal/33559439/Bovill_et_al_2009_Should_students_participate.pdf

- Coll, C., Onrubia, J. y Mauri, T. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de Educación*, No. 346, 33–70.
- Csikszentmihalyi, M. (2010). *Flow: the psychology of optimal experience*. (1a ed.). Kairós.
- 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. https://www.researchgate.net/publication/220041219_Sharing_Solutions_Persistence_and_Grounding_in_Multimodal_Collaborative_Problem_Solving
- Flick, U. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. (1a ed.). Morata.
- García, A., Olivares, H., Simão, L., & Domínguez, A. (2021). Socioemotional interactions in collaborative learning: An analysis from the perspective of semiotic cultural psychology. *Culture & Psychology*, 27(2), 208-226. <https://doi.org/10.1177/1354067X20976513>
- Gros, B. (2019). La investigación sobre el diseño participativo de entornos digitales de aprendizaje. *Informe Teoría i Història de l'Educació*. http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/144898/1/Informe_codisen%cc%83o.pdf
- Hesse, F., Care, E., Buder, J., Sassenberg, K. y Griffin, P. (2015). A framework for teachable collaborative problem solving skills. En *Assessment and teaching of 21st century skills* (1a ed., pp. 37-56). Springer.
- 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. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1665318>
- Jones, C., Volet, S., & Pino-Pasternak, D. (2021). Observational Research in Face-to-Face Small Groupwork: Capturing Affect as Socio-Dynamic Interpersonal Phenomena. *Small Group Research*, 52(3), 341–376. <https://doi.org/10.1177/1046496420985920>
- 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. <https://doi.org/10.1080/00131881003588204>
- 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.
- Ley N° 20.370. Ley General De Educación (2009). Diario Oficial de la República de Chile 12 de septiembre de 2009.
- 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. <https://doi.org/10.1002/ev.1427>
- Manghi, D., Valdés, R., & Zenteno, S. (2021). Explorando la otra escuela: voces de niños, niñas y jóvenes escolarizados. *Praxis Educativa*, 25(1), 1-22. Recuperado a partir de <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/5244>
- Mänty, K., Järvenoja, H. y Törmänen, T. (2020). Socio-emotional interaction in collaborative learning: Combining individual emotional experiences and group-level emotion regulation. *International Journal of Educational Research*, 102, 101589. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101589>

- Martín, M., Gómez-Becerra, I., Chávez-Brown, M., & Greer, D. (2006). Toma de perspectiva y teoría de la mente: aspectos conceptuales y empíricos. Una propuesta complementaria y pragmática. *Salud mental*, 29(6), 5-14. Recuperado en 18 de diciembre de 2022, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-33252006000600005&lng=es&tlng=es.
- Ministerio de Educación [MINEDUC]. (2015). Ley Núm. 20.845 de Inclusión Escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado. Promulgación: 29-May-2015.
- Naciones Unidas. (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Objetivos, metas e indicadores mundiales, Editorial CEPAL. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/40155>
- Nagy, R., Martin, A., y Collie, R. (2022). Disentangling motivation and engagement: Exploring the role of effort in promoting greater conceptual and methodological clarity. *Front. Psychol.* 13:1045717. doi: 10.3389/fpsyg.2022.1045717
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2017). PISA 2015 collaborative problem-solving framework: science, reading, mathematic, financial literacy and collaborative problem solving. (1a ed.). OECD. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264281820-en>
- Read, J., MacFarlane, S. y Casey, C. (2002). Endurability, engagement and expectations: measuring children's fun.
- Roschelle, J. y Teasley, S. (1995). Construction of shared knowledge in collaborative problem solving. En C. O'Malley (Ed.), *Computer-supported collaborative learning* (1a ed., pp. 69-97). SpringerVerlag.
- Sandoval, M., Echeita, G., & Simón, C. (2022). Los estudiantes de Educación Primaria como co-creadores del currículo. *Profesorado, Revista De Currículo Y Formación Del Profesorado*, 26(2), 183-202. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i2.16918>
- Sciolla, B. (2022). *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. Universidad de Chile
- Tomasello, M. (2010). *¿Por qué cooperamos?*. (1a ed.). Katz Editores.
- UNESCO. (2017). Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación. París: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002595/259592s.pdf>
- Urbina, C., Allende, P., Durán, C. y Carrasco, C. (2021). Pasarlo bien juntos: experiencias y significados sobre participación estudiantil desde la voz de niños y niñas. *Perspectiva Educacional*, 60(3), 185-209. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.60-iss.3-art.1168>
- Valdés, R., Manghi, D., & Godoy, G. (2020). La participación estudiantil como proceso de inclusión educativa. *Sinéctica*, (55), e1096. Epub 20 de enero de 2021. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2020\)0055-008](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2020)0055-008)
- Vasilachis, I. (2006) La investigación cualitativa. En I. Vasilachis (Coord.) Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona: Gedisa.
- Warneken, F. y Tomasello, M. (2007). Helping and cooperation at 14 months of age. *Infancy*, 11(3), 271-294. https://www.eva.mpg.de/documents/Wiley-Blackwell/Warneken_Helping_Infancy_2007_1554773.pdf

Zosh, J., Hirsh-Pasek, K., Hopkins, E., Jensen, H., Liu, C., Neale, D., Solis, S. y Whitebread, D. (2018). Accessing the Inaccessible: Redefining Play as a Spectrum. *Frontiers in Psychology*, 9, 1124. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01124>