

**Manifestaciones de la empatía presentes en trabajo colaborativo como mediación
del modelo pedagógico escuela activa urbana**

CLAUDIA ANDREA VALBUENA POSADA

TUTORA: LIGIA INÉS GARCÍA CASTRO

UNIVERSIDAD DE MANIZALES

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS

FUNDACIÓN CENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO

HUMANO – CINDE

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO

MANIZALES, CALDAS

2022

Dedicatoria

Quiero dedicar este logro a todos los niños y las niñas que han hecho parte de mi camino por la educación, gracias a ellos he aprendido amar y valorar cada vez más el rol que cómo docente puedo desempeñar y poder contribuir en sus procesos formativos.

Agradecimientos

Agradezco a Dios por permitirme cumplir cada una de las metas que hasta ahora he alcanzado, porque mis avances son bendiciones que él me ha otorgado.

Gratitud infinita a mi familia, que me ha acompañado en este enriquecedor y retador proceso de aprendizaje, sin su apoyo no hubiese podido lograrlo.

Agradezco a mi tutora Ligia Inés García porque de la mano me ha acompañado y guiado para comprender un poco más los desafíos que trae la educación, que a través de sus enseñanzas me invita a la reflexión y fortalecerme más como maestra en los desafíos que plantea la sociedad.

Agradezco a todas las personas que de una u otra manera me aportaron de manera emocional o académicamente en la construcción de este proceso investigativo.

Gracias a los niños y las niñas que son la razón de ser en mi profesión son ellos con sus enseñanzas y cariño hacen que me convenza cada día más de haber elegido la mejor profesión del mundo: ser maestra de niños y niñas.

Tabla de contenido

Resumen	7
Presentación.....	8
Justificación.....	11
Problema de Investigación	13
Objetivos.....	18
Objetivo General	18
Objetivos Específicos	18
Antecedentes.....	19
Marco Teórico	24
Competencias - Habilidades Socioemocionales	24
La Empatía.....	29
El Trabajo Colaborativo	34
Componentes del Trabajo Colaborativo	40
Escuela Activa Urbana	42
Inicios de la Escuela Activa.....	42
La Escuela Activa Urbana en Colombia.....	48
Metodología.....	50
Análisis y Discusión de los Resultados.....	55
Conclusiones.....	87
Recomendaciones	92
Referencias	94
Anexos.....	99
Anexo 1 – Talleres trabajo colaborativo	99

Anexo 2 – Muestra consentimiento informado para los padres de familia	104
Anexo 3 – Evidencias etapas del proceso de análisis de resultados.....	105
Anexo 4 – Evidencias fotográficas.....	109

Tabla de cuadros e imágenes

Figura 1 Categorías emergentes.....¡Error! Marcador no definido.

Figura 2 Roles – Tareas – Metas.....¡Error! Marcador no definido.

Figura 3 Cooperación – ayuda mutua.....¡Error! Marcador no definido.

Figura 4 Comunicación.....69

Figura 5 Resolución de conflictos.....¡Error! Marcador no definido.

Figura 6 Juego como promotor del aprendizaje.....81

Figura 7 Taller 1 – trabajo colaborativo.....99

Figura 8 Taller 2 - Trabajo Colaborativo.....100

Figura 9 Taller 3 – Trabajo Colaborativo.....101

Figura 10 Taller 4 – Trabajo Colaborativo.....102

Figura 11 Taller 5 – Trabajo Colaborativo.....103

Figura 12 Muestra de Consentimiento Informado Padres de Familia.....104

Figura 13 Ejercicio transcripción de videos.....105

Figura 14 Muestra de los ejercicios para la categorización.....106

<i>Figura 15 Muestra de los ejercicios para la categorización</i>	107
<i>Figura 16 Muestra de los ejercicios para la categorización</i>	107
<i>Figura 17 Muestra de los ejercicios para la categorización</i>	108
<i>Figura 18 Relación Categorías – Evidencias</i>	108
<i>Figura 19 Momento de Atención Plena</i>	109
<i>Figura 20 Registro Fotográfico</i> <i>Figura 21 Registro Fotográf</i>	110
<i>Figura 22 Registro Fotográfico</i>	110
<i>Figura 23 Registro Fotográfico</i>	110

Resumen

El itinerario investigativo inicia con la pregunta *¿de qué manera se manifiesta la empatía en las interacciones presentes en el trabajo colaborativo como mediación pedagógica del modelo Escuela Activa Urbana?*, ante lo cual se postula el objetivo general de querer comprender las manifestaciones de la empatía a partir de las interacciones presentes en el trabajo colaborativo como mediación pedagógica del modelo Escuela Activa Urbana en niños y niñas de primer grado de una institución pública de la ciudad de Manizales. Ante dicha premisa se propone una investigación de corte Cualitativo, con un enfoque Etnográfico y bajo la observación participante, deseando así explorar el fenómeno a investigar desde la perspectiva de los integrantes en su ambiente natural, todo ello bajo la mirada y vinculación del mismo investigador.

La información se recolectó a través de la técnica de talleres en el aula bajo la propuesta del trabajo colaborativo, dichas actividades fueron registradas en videos, con el debido consentimiento informado, los cuales se transcribieron fielmente, arrojando en dicho proceso el

surgimiento de las siguientes categorías emergentes: Roles, Tareas y Metas; Comunicación; Juego como Promotor del Aprendizaje; Resolución de Conflictos; Cooperación y Apoyo Mutuo.

Al concluir el proceso investigativo se reconoce que el trabajo colaborativo es fundamental en el aula y que se propone como un potente potenciador de habilidades socioemocionales, en aras de buscar entornos y ambientes de aula más empáticos, reconociendo el rol que debe jugar el docente como mediador y dinamizador del trabajo colaborativo, siendo sensible ante el desarrollo de la empatía en todo proceso de enseñanza aprendizaje.

Palabras Claves: *Trabajo Colaborativo; Empatía; Habilidades Socioemocionales.*

Abstract

The research itinerary begins with the question: ¿how empathy manifests itself in the interactions present in collaborative work as mediation of the urban active school model? before which the general objective of wanting to understand the manifestations of empathy is postulated from the interactions present in collaborative work as mediation of the urban active school model in first grade children of a public institution in the city of Manizales. Before this company, Qualitative research is proposed, with an Ethnographic approach and under the methodology of Participant Action Research, thus wishing to explore the phenomenon to be investigated from the perspective of the participants in their natural environment, all under the gaze, active participation of the same researcher.

In this experience, the technique of workshops in the classroom was developed under the proposal of collaborative work, these activities were recorded in videos, with due informed consent, which were faithfully transcribed, throwing in this process the emergence of the

following emerging categories: Roles, Tasks and Goals; Communication; Game as a Promoter of Learning; Conflict Resolution; Cooperation and Mutual Support.

At the end of the research process, it is recognised that collaborative work is fundamental in the classroom and that it is proposed as a powerful enhancer of socio-emotional skills, in order to look for more empathetic environments and classroom environments, recognising the role that the teacher must play as a mediator and dynamizer of collaborative work, being sensitive to the development of empathy in every teaching-learning process.

Keywords: *Collaborative Work; Empathy; Social-Emotional Skills*

Presentación

Actualmente la sociedad reclama a sus ciudadanos habilidades socioemocionales que contribuyan a mejorar la convivencia y que le apuesten por transformar esos procesos de deshumanización a la que ha arrojado esta sociedad globalizada, consumista, industrializada y materialista, dicho llamado gira en torno a un concepto que ha ido emergiendo en los últimos tiempos, el de la empatía. Es así que la escuela ha de hacer eco a este llamado, como el principal dispositivo social que está conformado, por excelencia, a la actividad socializadora y civilizadora.

Es ante lo dicho que el itinerario investigativo planteado le apuesta por el efecto que trae el trabajo colaborativo pudiendo detectar las manifestaciones de la empatía que surgen a partir de la promoción de este en el aula, reconociéndolo como un potenciador de las habilidades socioemocionales que la escuela y la sociedad de hoy reclaman. Dicha experiencia investigativa se da en el contexto de la Escuela Activa Urbana, específicamente con niños y niñas en edades entre los 5 a los 7 años de edad que cursan primer grado en la institución educativa Bosques del Norte en la ciudad de Manizales.

Dado el objetivo general por comprender las manifestaciones de la empatía a partir de las interacciones presentes en el trabajo colaborativo como mediación del modelo Escuela Activa Urbana en niños y niñas de primer grado de una institución pública de la ciudad de Manizales, se intuye que el tipo de investigación Cualitativa, explorándolo desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto, es decir en el aula, y bajo la mirada, participación e inserción en este ambiente del mismo investigador que ha propuesto la experiencia investigativa.

Después de haber planteado los objetivos y el diseño metodológico acorde con éstos, se desarrollaron talleres en el aula bajo la propuesta del trabajo colaborativo, dichas actividades contaron con el consentimiento informado de los acudientes y el beneplácito de los niños y niñas, quienes eran filmados en dichas actividades. Luego del proceso de interacción y registro audiovisual, cada uno de los videos se transcribieron fielmente, respetando las distintas voces y aportes de los niños y niñas que intervinieron en la travesía investigativa. En el proceso de trabajo en el aula, y en el de transcripción de los videos se constata que emergen algunos elementos sustanciales que nos permiten dar respuesta al objetivo propuesto, dichos elementos son designados como categorías, entre las que se destacan cinco: Roles, Tareas y Metas; Comunicación; Juego como Promotor del Aprendizaje; Resolución de Conflictos; Cooperación y Apoyo Mutuo.

Al concluir el proceso investigativo se reconoce que el trabajo colaborativo es fundamental en el aula y que se debe apostar no sólo porque éste se proponga para el desarrollo de competencias de orden cognitivo o académico, como ocurre en la mayoría de experiencias, sino que se reconozca el potencial que tiene para ser un generador de empatía, de tal modo que

se destaca también en dicho trabajo colaborativo la posibilidad de desarrollar habilidades socioemocionales en aras de buscar sociedades más empáticas. Dichas conclusiones llaman a reconocer que el trabajo colaborativo debe ser propiciado permanentemente por el docente, no como un apéndice de la experiencia de enseñanza/aprendizaje, sino como un elemento sustancial, que no es propio sólo de la Escuela Activa Urbana, sino que debe hacer parte de todo proceso educativo.

Justificación

Destacar la importancia del estudio y fortalecimiento de las habilidades socioemocionales como una herramienta fundamental en los procesos formativos de niños, niñas y jóvenes alrededor del mundo ha venido cobrando suma importancia, y es desde allí donde surge este interés investigativo relacionado con las manifestaciones de la empatía presentes en la mediación pedagógica del trabajo colaborativo del modelo Escuela Activa Urbana en niños y niñas de 5 a 7 años de edad que cursan primer grado de educación básica en una institución educativa de la ciudad de Manizales.

A su vez, dentro del proceso de resignificación del modelo escuela activa urbana (EAU) surge la necesidad de vincular a los principios que forman parte de este modelo, bases tan importantes como las habilidades socioemocionales que permitan ser enriquecidas con cada una de las mediaciones pedagógicas propuestas en el aula; encontrando así, una interrelación entre la empatía y el trabajo colaborativo pudiendo crear estrategias y/o recomendaciones para ser potenciadas dentro del modelo.

Los niños y las niñas que transitan de la educación inicial a la básica primaria han venido siendo acompañados en un proceso de desarrollo de sus capacidades y competencias a través de experiencias para jugar, narrar, explorar y crear en su etapa escolar, las cuales se van fortaleciendo para el potenciamiento sus habilidades permitiendo su desarrollo a lo largo de toda su vida.

Y que también basadas en la experiencia conducen a un proceso de formación integral que desde aspectos cognitivos y socioemocionales puedan dar herramientas para lograr avances significativos en su educación, permitiendo así tener una perspectiva más clara a través de la observación, el análisis y la reflexión de los escenarios escolares donde pueden generarse estos procesos.

Y es entonces cuando entra en diálogo la empatía como habilidad socioemocional entendida como la posibilidad de reconocer en el otro lo que piensa, siente y necesita, permitiendo a su vez una conexión auténtica con sus pensamientos y emociones. Y a su vez poder comprender un poco mejor si esta habilidad socioemocional puede ser potenciada dentro de un modelo pedagógico activo como es Escuela Activa Urbana, a través de las interacciones presentes en el aula de clase desde la colaboración entre pares.

Desde el modelo Escuela Activa Urbana el trabajo colaborativo invita a la construcción con el otro para aprender compartiendo experiencias y a la vez formando mejores seres humanos en las relaciones que pueden darse entre pares, y desde allí generar bases que orienten a dar respuesta al interés investigativo aquí descrito con relación a *¿De qué manera se manifiesta la empatía en las interacciones presentes en el trabajo colaborativo como mediación pedagógica del modelo escuela activa urbana?*

Problema de Investigación

Planteamiento del Problema

Es evidente que todo sistema educativo está circunscrito a dinámicas endógenas y exógenas que lo desafían permanentemente a transformaciones constantes y a insertar en sus prácticas, incluso en su propia naturaleza, elementos que puedan responder a ese ideal de formar al individuo de manera integral.

Es así que desde esta perspectiva se ha ido entendiendo la importancia del aprendizaje colaborativo como un elemento necesario y significativo para el cometido final que propone la educación actual, ahora bien, de dicho tipo de aprendizaje emergen elementos que se han de contemplar desde la perspectiva, no sólo desde la adquisición de conocimiento y competencias, sino desde el ámbito de la dimensión social, en específico en la esfera relacional.

Lo anterior es ratificado por diferentes estudios y enfoques, que convocan a comprender que “Todo aprendizaje es aprendizaje socioemocional. Los niños no aprenden habilidades de forma aislada sino por medio de la conexión social y la interconexión con el mundo real: su

mundo” (Booth, 2019, p. 7), esta gran verdad permite comprender la potencia que tiene la interacción con el otro para posibilitar el aprendizaje activo.

Es por ello, que desde la experiencia en la escuela y los ingentes estudios que se han realizado en ella, se deben crear vínculos de empatía a través del aprendizaje colaborativo, empleando medios y herramientas que permitan lograr, junto a otros elementos, dichas interacciones, lo cual responde a esa gran apuesta que hace el sistema educativo global por una educación que conecte al ser humano consigo mismo, con los demás y con su entorno, de tal manera que esto pueda responder a los retos de la educación y la sociedad actual, como lo plantea la UNESCO en el Cuarto (4º) Objetivo de Desarrollo para la Educación hacia el 2030 (UNESCO, 2015)

Es así, que bajo los nuevos retos la *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos* (OCDE, 2019) enfatiza, como lo hacen muchas organizaciones del orden nacional e internacional, sobre la necesidad y urgencia de trabajar las habilidades sociales y emocionales no como actividades aisladas del currículo sino como eje integrador en los procesos de enseñanza y aprendizaje, llamando así a todos los sistemas educativos a hacer un alto en el camino y reflexionar acerca del fin de la educación en los imperativos históricos actuales en los que se evidencian grandes rupturas sociales, procesos agresivos de deshumanización y despersonalización, y una inquietante individualidad que lanza a la persona al egoísmo, la cosificación, la soledad e indiferencia por sus congéneres.

Es por ello que se hace un llamado a todos los agentes que participan en el círculo educativo, a potenciar en el aula y en la escuela las habilidades socioemocionales, en particular la empatía; dicha urgencia no surge de una tendencia secundaria sino de una reflexión que se ha puesto en el centro de la mesa de las conversaciones, discusiones e investigaciones sobre la

educación, emergiendo tal inquietud como una necesidad que requiere de mayor atención en todo el sistema educativo, con lo cual se puede ayudar a generar aprendizajes más significativos, ambientes de convivencia más sanos y relaciones interpersonales más armónicas, es decir una educación integral y de calidad.

Ahora bien, ante el presente escenario que plantea diversos retos a la educación, entre los cuales está la importancia del trabajo colaborativo en el aula, como elemento necesario para adquirir y construir conocimiento colectivo y generar dinámicas de interrelación, trabajo en equipo, nuevas ciudadanías y sana convivencia, ante lo cual se cree importante estudiar la correlación que puede existir entre el trabajo colaborativo y el fortalecimiento de la empatía, lo cual puede identificarse en diferentes manifestaciones que se dan en el aula a partir de la mediación del docente y la participación activa de los estudiantes.

Ante lo dicho, desde las interacciones que se dan en el trabajo colaborativo como mediación pedagógica en niños y niñas de primer grado de educación básica primaria, surge el interés investigativo de reconocer si la empatía como habilidad socioemocional se encuentra presente en dichas interacciones y cómo se puede potenciar su desarrollo dentro del modelo pedagógico Escuela Activa Urbana, teniendo como contexto específico la Institución Educativa Bosques del Norte de la ciudad de Manizales (Caldas-Colombia).

En concordancia con lo expuesto se puede decir que la presente propuesta de investigación, se une a esas dinámicas globales de la educación y a las urgencias educativas de Colombia, que llaman a buscar, a partir de las realidades concretas de los contextos escolares, nuevos horizontes que generen, en los niños y niñas, la posibilidad de desarrollar las habilidades socioemocionales, gozando así de aulas y comunidades más armónicas, en las cuales emerge experiencias que posibilitan la comunicación asertiva, la resolución de conflictos, el trabajo

colaborativo como una realidad, todo ello como signo de un ejercicio que construye proyectos individuales y sociales más pertinentes y humanizadores, alineado esto con el esencia del marco normativo actual.

Además, el presente enfoque se sustenta desde el principio fundamental de Participación en la Escuela Activa Urbana, por medio del trabajo colaborativo como mediación pedagógica, lo cual permite que “el ser humano se hace en la relación con otros” (Alcadía de Manizales, Fundación LUKER, 2014, pág. 72), lo cual ofrece la gran posibilidad de construir interacciones sociales más sólidas, el poder reconocerse mutuamente como personas, expresar de manera clara sus emociones, pensamientos, necesidades y anhelos, además de poder entablar relaciones asertivas que favorecen la sana convivencia.

Puesto que el trabajo colaborativo es un elemento fundamental en el escenario de enseñanza aprendizaje de la escuela activa urbana, pudiendo ser un elemento potenciador de la empatía; es por ello que se ve la necesidad de indagar sobre aquellas experiencias de empatía que surgen bajo la aplicación de diversas estrategias que fomentan el trabajo colaborativo, de tal manera que esto permita constatar que las habilidades socioemocionales, en especial la empatía, puede tener su nicho potencializador en dicho experiencia.

Ante lo dicho el mismo Bisquerra (2009), plantea que:

Las habilidades socioemocionales constituyen un conjunto de competencias que facilitan las relaciones interpersonales. Las relaciones sociales están entretejidas de emociones. La escucha y la capacidad de empatía abren la puerta a actitudes prosociales... Estas competencias sociales predisponen a la constitución de un clima social favorable al trabajo en grupo productivo y satisfactorio. (p. 165)

Se puede concluir entonces que el presente problema pone en escena la necesidad que persiste en el ámbito educativo del reconocimiento del aprendizaje como una experiencia socializadora, no solo en pro de la adquisición de conocimiento y competencias de orden académico y/o cognitivo, sino entendido como un dispositivo que puede ayudar en orden al ámbito emocional y relacional, ante lo cual Booth (2019) confirma lo siguiente:

El aprendizaje social y emocional puede ser descrito como el desarrollo de las habilidades que los niños necesitan para comprender y gestionar sus emociones, ser conscientes de ellos mismos y estar autorregulados, y, a la vez, ser capaces de comprender a los demás, crear relaciones positivas y resolver problemas (p. 9).

Es por lo expuesto frente a la importancia del estudio de las habilidades socioemocionales, específicamente en lo referente a la empatía, poder corroborar en este itinerario investigativo sí se evidencian manifestaciones de esta habilidad en la mediación pedagógicas trabajo colaborativo, logrando el alcance de los objetivos propuestos y a su vez aportar insumos frente a nuevas investigaciones que pudieran surgir.

Pregunta de Investigación

¿De qué manera se manifiesta la empatía en las interacciones presentes en el trabajo colaborativo como mediación pedagógica del modelo Escuela Activa Urbana?

Objetivos

Objetivo General

Comprender las manifestaciones de la empatía a partir de las interacciones presentes en el trabajo colaborativo como mediación pedagógica del modelo Escuela Activa Urbana en niños y niñas de primer grado de una institución pública de la ciudad de Manizales.

Objetivos Específicos

Reconocer las expresiones de la empatía en los niños y niñas de edad entre los 5 a 7 años de primer grado.

Describir las interacciones que se dan en el trabajo colaborativo como mediación pedagógica del modelo Escuela Activa Urbana en primer grado de una institución educativa pública de Manizales.

Indagar las estrategias y acciones que se despliegan en el trabajo colaborativo y permiten la expresión de la empatía en los niños y niñas de primer grado de una institución educativa pública de Manizales

Antecedentes

Antecedentes Nacionales

Título: “Impacto de las competencias socioemocionales en docentes y estudiantes dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje de la Escuela Normal Superior María Auxiliadora de San Andrés, Santander”

Autor: García (2020)

El estudio tuvo como objetivo, analizar el impacto de las competencias socioemocionales en docentes y estudiantes del proceso de enseñanza aprendizaje de la Escuela Normal Superior María Auxiliadora (ENSMA) de San Andrés, Santander. Teniendo en cuenta, los desafíos actuales en el campo educativo se hacen necesario fortalecer el componente relacional, emocional y cognitivo, en pro de un buen clima escolar y de un proceso pedagógico pertinente. La investigación se llevó a cabo mediante un enfoque cuantitativo de tipo exploratorio-transversal, se desarrolló durante el primer semestre del año 2020, para ello, se eligió una muestra del 20% de estudiantes y 100% de docentes. Los resultados indican al contrastar las respuestas, que si bien los docentes y estudiantes tienen habilidades socioemocionales, es importante seguir fortaleciéndolas en especial las pertenecientes al componente relacional y emocional, por ende, se debe establecer un plan de mejoramiento que permita una formación

integral, basada tanto en competencias socioemocionales como académicas donde el estudiante se convierta en el actor principal, y pueda desenvolverse de manera satisfactoria en cualquier contexto.

Es evidente que en el proceso de enseñanza aprendizaje el estudiante posee una actitud activa y se ha de considerar como un actor principal, es por ello que esta investigación aporta este elemento necesario para comprender que las habilidades socioemocionales requieren que se reconozca a los estudiantes como seres en relación constante consigo mismos y con los demás, lo cual requiere generar conciencia en ellos de su necesidad de orientar relaciones con actitudes emocionales y sociales que hagan de ellas una oportunidad para el bienestar individual y social.

Título: “*La transición escolar y su incidencia en las habilidades sociales*”, financiada por la Universidad Católica Luis Amigó y la Fundación Colegio San Juan Eudes. Este estudio se desarrolló durante los meses de agosto del 2017 y mayo del 2018”

Autores: Jaramillo y Guzmán (2018)

Esta investigación demuestra las habilidades sociales que poseen los estudiantes al momento de estar en educación inicial y al cursar posteriormente primer grado de básica primaria, por lo que se hace una relación comparativa entre ambos ambientes escolares. Asimismo, se determinan las características de dichas habilidades, especificando los componentes y demás concepciones que se desglosan de estas.

Por otra parte, esta investigación elige el estudio de caso como opción metodológica, basándose en un paradigma cualitativo de corte descriptivo. Los resultados se presentan a partir de la aplicación de técnicas de recolección de información como la escala de observación de habilidades sociales, la entrevista a la docente de básica primaria, los informes pedagógicos del último grado de educación inicial y la técnica interactiva mural de situaciones.

La obra investigativa de Valencia y Guzmán (2018) permite comprender que en el escenario de la educación inicial pueden detectarse algunas habilidades emocionales primigenias que son la base sobre la cual se establece todo el constructo de dichas habilidades en el resto del proceso escolar. Es interesante, además, reconocer el llamado que hace esta propuesta a los docentes, en tanto que no se debe olvidar que es menester identificar en cada estudiante éstas y otras habilidades de tal manera que se pueda hacer un trabajo educativo integral que apueste a procesos de madurez, crecimiento y auténtico desarrollo humano.

Internacionales

Título: *“La pedagogía activa y el desarrollo cognoscitivo en los niños y niñas del cuarto año de la Escuela de Educación Básica Particular Emanuel del cantón Ambato Provincia de Tungurahua”*

Autor: Díaz y Dávalos (2015)

El aprendizaje del estudiante pasivo es la manera de memorizar la información y ésta puede ser abordada por la *pedagogía activa*, que requiere que los estudiantes respondan preguntas y resuelvan problemas, poniendo a prueba sus conocimientos y desarrollo de sus habilidades personales.

Los resultados de la pedagogía activa son el trabajo creativo y productivo, así como una mayor colaboración entre profesor y estudiante. Esta colaboración se fortalece con una legítima vinculación emocional, que a su vez aumenta la madurez emocional de los estudiantes.

La pedagogía activa considera a la educación como un medio para la autodeterminación personal, social y el desarrollo de la conciencia crítica a través del análisis y la transformación de la realidad. Los profesores pueden mejorar y acelerar el desarrollo cognitivo de sus estudiantes,

ofreciendo actividades que requieren que los estudiantes practiquen el análisis, el razonamiento y la resolución de problemas.

La presente propuesta permite reconocer la importancia y necesidad que tiene la escuelas de hoy de realizar apuestas permanentes en el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los niños y jóvenes, lo que implica la superación de aquellas metodologías tradicionales que impiden en los estudiantes procesos de análisis, el razonamiento y la resolución de problemas de la vida cotidiana y de sus relaciones intra e interpersonales, migrando a pedagogías activas que generen trabajo colaborativo entre estudiantes con sus pares y sus profesores, autodeterminación para lograr metas claras y desarrollo de habilidades para la vida, en especial las requeridas para la esfera socioemocionales, ante ello, con el anterior proyecto se hace eco en la presente investigación en cuanto a que “La pedagogía activa considera a la educación como un medio para la autodeterminación personal, social y el desarrollo de la conciencia crítica a través del análisis y la transformación de la realidad” (Díaz y Dávalos, 2015, p. 8)

Título: *“Diseño y aplicación del programa socioemocional siente jugando en alumnado de educación primaria mediante la metodología aprendizaje-servicio”*

Autor: (Zorrilla, 2017)

Este estudio pretende evaluar los efectos de la aplicación del programa Siente Jugando en una muestra de alumnado de primer ciclo de Educación Primaria, apostando por el uso del *Aprendizaje-Servicio* (APS) aplicada en una asignatura de segundo curso del grado de Educación Infantil. Para ello, los estudiantes han creado, diseñado y aplicado dicho programa. El diseño de investigación utilizado ha sido Cuasiexperimental con un solo grupo con medidas pretest y postest. El análisis cuantitativo demostró la efectividad del programa en las variables *reconocimiento emocional, el autoconcepto, las estrategias cognitivas y la conducta prosocial-*

altruista y la empatía. Concluyendo con la necesidad de la implantación de los programas socioemocionales en alumnado de edad escolar.

Sin lugar a dudas el aporte de la investigación de Zorrilla (2017), a la presente apuesta investigativa será la de reconocer la conexión existente en el desarrollo de las habilidades socioemocionales con categorías como reconocimiento emocional, autoconcepto, empatía y altruismo, lo que lleva a saber que las habilidades socioemocionales deben hacer parte de todo proyecto educativo institucional en tanto que éste, indistintamente la institución, busca la educación integral, la cual se consigue necesariamente teniendo en cuenta el desarrollo de planes y programas que también potencien estas habilidades, todo ello con metodologías que combinen procesos de aprendizajes y actividades de servicio a la comunidad en un propuesta articulada de estos dos elementos.

Marco Teórico

Para realizar un acercamiento a la pregunta de investigación en torno a la manera como se manifiesta la empatía en las interacciones presentes en el trabajo colaborativo como mediación pedagógica del modelo Escuela Activa Urbana, es fundamental iniciar por un acercamiento a cada uno de los conceptos que aquí se proponen abordar.

Es en este sentido que, en este capítulo se realiza un abordaje del concepto de empatía y su aproximación comprendida como una habilidad socioemocional que encuentra su lugar de enunciación e interacción en el contexto educativo. Posteriormente, se presenta el trabajo colaborativo como una mediación pedagógica; para finalmente trabajar alrededor de la escuela activa urbana como apuesta pedagógica en la cual convergen de manera particular los dos conceptos anteriormente enunciados, como posibilidad de reconocimiento de las capacidades, habilidades a desarrollar de manera particular en niños y niñas del grado primero, en edades escolares de los 5 a los 7 años.

Competencias - Habilidades Socioemocionales

La incorporación de las competencias en la discusión y conformación de las apuestas educativas nacionales ha involucrado a docentes, en ahondar y profundizar en el concepto de competencias, no sólo para comprenderlo sino para apropiarlo y aprehenderlo en el diario vivir,

al igual que en las dinámicas de aula que se lideran. Es por esta razón que, se presenta la postura de uno de los autores con el cual se ha encontrado una sinergia conceptual alrededor de lo que se comprende por competencia, como “la capacidad para movilizar adecuadamente un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia” (Bisquerra & Pérez, 2007, pág. 143), (Bisquerra y Pérez, 2007, p.143) el cual es construido por estos autores a partir del análisis comparativo de algunas definiciones de competencias y que presentan en el cuadro ilustrativo, que se presenta a continuación:

<ol style="list-style-type: none"> 1. “Conjunto de conocimientos, destrezas y aptitudes necesarias para ejercer una profesión, resolver problemas profesionales de forma autónoma y flexible y ser capaz de colaborar con el entorno profesional y en la organización del trabajo” (Bunk, 1994, 9). 2. “La competencia resulta de un saber actuar. Pero para que ella se construya es necesario poder y querer actuar” (Le Boterf, 1994)”. 3. “Comportamientos observables en la realidad cotidiana del trabajo e igualmente, en situaciones test. Ponen en práctica, de forma integrada, aptitudes, rasgos de personalidad y conocimientos adquiridos” (Lévy-Leboyer, 1997, 54). 4. “Saber combinatorio (...) cada competencia es el producto de una combinación de recursos. Para construir sus competencias el profesional utiliza un doble equipamiento: el equipamiento incorporado a su persona (saberes, saberes hacer, cualidades, experiencia,...) y el equipamiento de sus experiencias (medios, red relacional, red de información). Las competencias producidas con sus recursos se encarnan en actividades y conductas profesionales adaptadas a contextos singulares” (Le Boterf, 1997, 48). 5. “Conjunto de conocimientos, procedimientos y aptitudes combinados, coordinados e 	<p>integrados en la acción, adquiridos a través de la experiencia (formativa y no formativa -profesional-) que permite al individuo resolver problemas específicos de forma autónoma y flexible en contextos singulares” (Tejada, 1999, 29).</p> <ol style="list-style-type: none"> 6. “Competencia es un saber actuar validado. Saber movilizar, saber combinar, saber transferir recursos (conocimientos, capacidades...) individuales y de red en una situación profesional compleja y con vistas a una finalidad” (Le Boterf, 2001, 93). 7. “La capacidad de desarrollar con eficacia una actividad de trabajo movilizando los conocimientos, habilidades, destrezas y comprensión necesarios para conseguir los objetivos que tal actividad supone. El trabajo competente incluye la movilización de atributos de los trabajadores como base para facilitar su capacidad para solucionar situaciones contingentes y problemas que surgen durante el ejercicio del trabajo” (Valverde, 2001, 30). 8. “La competencia discrimina el saber necesario para afrontar determinadas situaciones y ser capaz de enfrentarse a las mismas. Es decir, saber movilizar conocimientos y cualidades, para hacer frente a los problemas derivados del ejercicio de la profesión” (Echeverría, 2005;17).
--	---

Cuadro 1. Definiciones de competencias.

Fuente Bisquerra & Pérez, 2007

Posteriormente, en el año 2009, este autor profundiza en la definición de competencias y comienza a dotarlas de ciertas características distintivas en lo concerniente a su aplicabilidad a las personas sea grupal o individualmente; asociado a “unos conocimientos (“saberes”), unas habilidades (“saber-hacer”) y unas actitudes y conductas (“saber estar” y “saber ser”) integrados entre sí” (Bisquerra, 2009, p. 143); otra de las características asociadas tiene que ver como las competencias se desarrollan a lo largo de la vida y se encuentran en un proceso constante y permanente de mejorar, y que estará dada en momentos, espacios y áreas concretas y contextos específicos, en donde se marcaran las pautas, o la forma de definir si se es o no competente en contextos y situaciones determinadas.

Tabla 1.

Clasificación de las competencias

<i>Tipo de competencia</i>	<i>Descripción</i>
<i>Competencias específicas técnico-profesionales</i>	Se circunscriben alrededor de conocimientos y procedimientos en relación con un determinado ámbito profesional o especialización. Por ejemplo, competencias específicas de ingeniería informática, derecho, psiquiatría, fontanería, etc. Cada profesión tiene sus competencias específicas. Se relacionan con el “saber” y el “saber hacer” necesarios para el desempeño experto de una actividad profesional.

Competencias genéricas o transversales Son aquellas comunes a un amplio número de profesiones. Incluyen aspectos generales como dominio de idiomas, conocimientos informáticos a nivel de usuario y un amplio bloque de competencias socio personales: automotivación, autoestima, autoconfianza, autocontrol, autonomía, equilibrio emocional, regulación de la impulsividad, autocrítica, prevención del estrés, tolerancia a la frustración, asertividad, responsabilidad, capacidad para tomar decisiones, empatía, capacidad de prevención y solución de conflictos, trabajo en equipo, puntualidad, paciencia, diligencia, discreción, etc.

Adaptado de Bisquerra, 2009 (p, 144).

A partir de estas características básicas expuestas alrededor de las competencias el autor, realiza un acercamiento a una categorización o clasificación de las competencias, a partir del análisis de posturas de diversos autores, y que, se presentan a su vez, como referentes para dar paso a al siguiente concepto referencial de esta investigación: las competencias socioemocionales.

De manera particular, se toma en cuenta la última categoría asociada a las competencias, y sobre la cual Bisquerra (2009) aclara que si bien ha variado en su forma de ser nombrada, esencialmente “pueden considerarse casi como sinónimos: competencias genéricas, transversales, básicas, clave, participativas, personales, transferibles, relacionales, interpersonales, sociales, emocionales, socioemocionales, habilidades de vida, etc.” (p. 145), en

este caso, al hablar del desarrollo de las competencias socioemocionales como la empatía en el desarrollo del trabajo colaborativo en niños y niñas de 5 a 7 años del grado 1° de primaria.

Abordar las competencias socioemocionales desde la presente perspectiva, se aúna con la propuesta planteada en el libro *Psicopedagogía de las Emociones*, en donde se logra identificar de manera permanente la estrecha relación existente o casi la forma de ser abordados como sinónimos las habilidades emocionales y las competencias socioemocionales, entendiendo que,

La psicopedagogía de las emociones tiene una dimensión teórica y otra práctica. Como teoría es un corpus de conocimientos sobre las emociones que fundamentan unas aplicaciones prácticas. Como práctica, constituye una serie de propuestas metodológicas, técnicas y estrategias para hacer efectiva la difusión de los conocimientos y, sobre todo, la adquisición de competencias que de ellos se derivan. La dimensión práctica de la psicopedagogía de las emociones se concreta en la educación emocional, que tiene como objetivo el desarrollo de competencias emocionales. (Bisquerra, 2009, p. 10)

Al hablar de esta doble dimensión de la psicopedagogía, se hace referencia precisamente a este ejercicio de diálogo y reflexión que se realiza al interior del aula, cuando se convoca al desarrollo de experiencias pedagógicas a los niños y niñas en el rango de edades de 5 a 7 años, y para los cuales sus formas de ser y de interactuar con el mundo, se encuentran mediadas por esta sinonimia alrededor de la habilidad y la competencia, no sin olvidar, que bajo la perspectiva del desarrollo integral, los niños y niñas que transitan de la educación inicial a la básica primaria han venido siendo acompañados en un proceso de desarrollo de sus capacidades a través de experiencias para jugar, narrar, explorar y crear en educación inicial, y que se van transformando en el desarrollo y potenciamiento de habilidades y capacidades, que también basadas en la experiencia conducen, tal y como lo propone Bisquerra (2009) a entender que,

Las habilidades socioemocionales constituyen un conjunto de competencias que facilitan las relaciones interpersonales. Las relaciones sociales están entrelazadas de emociones. La escucha y la capacidad de empatía abren la puerta a actitudes prosociales... Estas competencias sociales predisponen a la constitución de un clima social favorable al trabajo en grupo productivo y satisfactorio. (p. 165)

El facilitar las relaciones interpersonales es una capacidad asociada a los aspectos relacionados con la socialización entre los seres humanos, y como estos reconocen en el otro, con el otro y por el otro, sentimientos, emociones y formas de relacionarse. Sin embargo, se retoma acá un aspecto clave y diferenciador que realiza Bisquerra (2009) con respecto a la propuesta que anteriormente aborda con Goleman (2008), que, si bien permite tomar un concepto acertado acerca de lo que es la empatía, deja de lado una perspectiva particular y propia del acto educativo y que tiene que ver con la siguiente diferenciación propuesta:

Se trata de distinguir entre conceptos psicológicos (inteligencia emocional) y conceptos educativos (competencias emocionales). Los primeros deben ser restrictivos, concretos y específicos para contribuir al desarrollo teórico y a la ciencia básica. Mientras que los segundos pueden ser más comprensivos, amplios e integradores, de cara a las aplicaciones prácticas. Por tanto, en el ámbito educativo se pueden integrar varios conceptos psicológicos. La mayoría de las propuestas de competencias emocionales incluyen la inteligencia emocional, pero añaden otros aspectos sociales y emocionales (autoestima, habilidades sociales, habilidades de vida, automotivación, bienestar, etc.). Por definición, competencia es un concepto amplio e integrador. Si además se habla de competencias (en plural), todavía debe ser más amplio. (pág. 146)

Esto quiere decir que, se centra en una de las múltiples formas a través de las cuales se pueden denominar las habilidades, en este caso: socioemocionales, pero sin dejar de lado que,

está en sí misma, como pluralidad, es un concepto amplio, abarcador, que reconoce las múltiples interacciones entre sujetos, y las particularidades que se dan en el campo de lo educativo como potenciador del desarrollo, como se ha propuesto hasta este momento.

La Empatía

La empatía como concepto que permite analizar la forma a través de la cual los seres humanos interactúan con los demás, ha sido un tema que ha interesado desde el inicio de los procesos de la disertación de la humanidad, sobre cómo nos comportamos con los demás en determinadas situaciones, y ha pasado por estadios que abordan lo puramente biológico, para pasar por estudios e investigaciones asociadas al comportamiento psicológico, neurológico y desde la filosofía misma como una perspectiva fenomenológica, con base en los desarrollos realizados por Husserl (1945)

La empatía se define como:

La capacidad de comprender los sentimientos y emociones de los demás, basada en el reconocimiento del otro como similar. Es una habilidad indispensable para los seres humanos, teniendo en cuenta que toda nuestra vida transcurre en contextos sociales complejos. Esta naturaleza social hace que el reconocimiento y la comprensión de los estados mentales de los demás, así como la capacidad de compartir esos estados mentales y responder a ellos de modo adecuado, sean tanto o más importantes que la capacidad de comprender y responder adecuadamente a los contextos naturales no sociales (López, Arán Filippetti, & Richaud, 2014, p. 38).

La anterior definición parte de nociones asociados a vocablos ingleses y alemanes que fueron abordados a inicios del S.XX para traer un concepto empleado en la estética alemana del S.XIX, y desarrollarlo en el campo de la psicología haciendo referencia a “sentirse dentro de

algo o de alguien”, es decir esa capacidad propia de los seres humanos que desde la perspectiva psicológica propuesta por (Lipps, 1903) quien hacía referencia a esta como un instinto innato.

Es decir, la empatía la asociaba a los procesos de gesticulación y articulación de las emociones de manera individual, y que estaban asociados tanto a acciones voluntarias como involuntarias, respecto a ese otro que la percibía, y para lo cual el autor, afirmaba que, en estos casos no había intervención de funciones cognitivas, como ocurre en situaciones como la toma de perspectiva, en donde los seres humanos se inclinan más hacia un lugar, persona, hecho o acontecimiento que otro.

Es a partir de esta propuesta de Lipps (1903) que se empiezan a constituir dos líneas teóricas, por un lado, aquellos que de la mano con Lipps comprenden a la empatía asociada con los procesos de percepción directa; y, por otro lado, la línea que se enfoca más en los aspectos cognitivos referentes a la imaginación, la proyección, la construcción, y que tiene fuertes referentes teóricos en las teorías de la mente.

De manera particular, en este proceso de investigación no habrá inclinación hacia una de estas dos líneas teóricas, sino que serán abordadas de manera complementaria para contar con un marco teórico amplio que permita dar cuenta de la empatía y sus implicaciones en el relacionamiento en los procesos educativos.

Otras aproximaciones al concepto de empatía, están relacionadas con la afectividad, desde la perspectiva de autores como (Hoffman, *Is Altruism part of the human nature*, 1984) quien la comprende desde la afectividad y en la capacidad de comprensión de las emociones de los demás, entendiendo que el afecto es un sentimiento que representa una actitud que se refiere o se relaciona con y entre las personas y que se materializan en cada uno de los espacios de las

vidas de las personas, las cuales marcan inquietudes, conductas y la interacción con los semejantes y el entorno.

En este mismo sentido, Hoffman (2000) aborda la empatía como una teoría prosocial para la aprehensión y comprensión del comportamiento moral que aporta no solo aspectos relevantes a la emoción, la motivación y el comportamiento moral, sino que tiene fuertes implicaciones en la cognición, desde las formas preverbales en los primeros humanos e inclusive en los primeros primates, hasta llegar a acciones elaboradas y complejas de las emociones humanas asociadas a aspectos claves como la justicia y el cuidado.

Y es desde esta perspectiva del cuidado que, se toma como último referente conceptual a Goleman (2008), quien a través de su libro *la Inteligencia emocional*, permite contar con una perspectiva amplia de la comprensión de la empatía, retomando no sólo los autores que se han referenciado, sino que, permite articular elementos claves de diferentes autores para comprender que “la empatía es una habilidad que subyace a muchas facetas del juicio y de la acción ética” (p. 124), en tanto realiza un llamado a la conciencia de sí mismo, a estar abierto a las propias emociones, para contar con una mayor destreza en la comprensión de los sentimientos de los otros.

Y hablar de los sentimientos de los otros se estructura “porque la raíz del afecto sobre el que se asienta toda relación dimana de la empatía, de la capacidad para sintonizar emocionalmente con los demás” (Goleman, 2008, p. 114), la cual está presente desde la primera infancia, desde el seno materno y la forma a través de la cual se le presenta a los niños y niñas la forma de interactuar con los demás, de ser y comprender el mundo, y que se constituye en un acto educativo que parte de la base del entendimiento, de la comprensión de las emociones del otro, del reflejo de las actitudes y aptitudes, y que se puede trabajar y moldear a través del

autocontrol, y que hoy más que nunca se emplea al interior de las aulas, con el término de “habilidades interpersonales”.

Dichas “habilidades interpersonales” desde la perspectiva de Goleman (2008), no son más que,

Las aptitudes sociales que garantizan la eficacia en el trato con los demás y cuya falta conducen a la ineptitud social o al fracaso interpersonal reiterado. Y también es precisamente la carencia de estas habilidades la causante de que hasta las personas intelectualmente más brillantes fracasen en sus relaciones y resulten arrogantes, insensibles y hasta odiosas. Estas habilidades sociales son las que permiten las relacionarnos con los demás, movilizarles, inspirarles, persuadirles, influirles y tranquilizarles profundizar, en suma, en el mundo de las relaciones. (p. 130)

Lo anterior, es el llamado que realiza el Goleman (2008) a comprender la empatía como una habilidad social, que permite comprender los sentimientos de los demás, asumir su punto de vista, desde el respeto por las diferencias existentes en las formas a través de las cuales se viven y experimentan los sentimientos, y que se constituye en el marco de esta investigación en el punto de anclaje entre la apropiación del concepto de empatía con el desarrollo de las habilidades socioemocionales como oportunidad para potenciar el trabajo colaborativo.

Es por esta razón que se parte del concepto de empatía, en tanto permite realizar un abordaje que considere que,

Las relaciones también se constituyen en un tema extraordinariamente importante (un tema que supone aprender a escuchar y a preguntar), diferenciar entre lo que alguien dice y hace y nuestras propias reacciones y juicios, aprender a ser afirmativo (en lugar de

enojado o pasivo) y adiestrarse en las artes de la cooperación, la resolución de conflictos y la negociación de compromisos (Goleman, p. 291)

Y es en esta perspectiva de la construcción, creación y desarrollo de las relaciones entre los seres humanos, en donde cobra relevancia el acto educativo, como posibilitador de relaciones, como espacio privilegiado para el intercambio, pero también, y fundamentalmente, para el aprendizaje, o como lo plantea Goleman, en el adiestramiento de las artes de la cooperación, resolución y negociación, que se hace posible en el intercambio con el otro.

El último autor que se invita al diálogo alrededor del concepto de empatía es a su vez, quien convoca a abordar las habilidades socioemocionales, reconociendo en este un ejercicio arduo por categorizar y ejemplificar los desarrollos asociados a la comprensión de emociones claves para la empatía, la cual, es presentada por el autor como

... la capacidad de situarse en la emoción que experimenta el otro. Ser capaz de comunicar una comprensión empática hace que los demás perciban que son comprendidos en sus sentimientos. La empatía no significa pensar igual o estar de acuerdo con el otro. Lo que significa es que comprendo su estado emocional y soy capaz de ponerme en su lugar. Es comprensión, no justificación. Cuando nos sentimos comprendidos, la solución del conflicto es más fácil. (Bisquerra, 2009, p. 213)

Abordar la empatía como un sentimiento que deviene la particularidad del ser humano en su interacción con otros, es la posibilidad de ponerse en el lugar del otro, de comprender y abordar la diversidad y la diferencia, que se sitúa como una de las premisas misionales de la Escuela Activa Urbana y que se irán desarrollando a lo largo de esta investigación.

El Trabajo Colaborativo

Se ha abordado la empatía y como esta hace parte de las habilidades socioemocionales. También se valida que el desarrollo de dichas habilidades y capacidades se privilegian en el entorno educativo como aquel lugar en el cual se privilegia la interacción entre los niños y las niñas, y es desde aquí que se invita a poner en dialogo un tercer concepto.

El trabajo colaborativo, en donde convergen un sinnúmero de sujetos, pares, grupos o comunidades por un bien común, y que bien podrá ser entendido a partir de un accionar organizadamente, o como posibilidad del logro de resultados comunes o compartidos.

A su vez, esta visión de trabajo colaborativo, al estar inserta en las dinámicas educativas, cobra una connotación en el grupo, puesto que una de sus premisas claves es el intervenir y aportar, tanto conocimientos como ideas a un fin determinado, asociado de manera primordial a la producción de conocimiento, más que a la optimización u obtención de resultados de productos.

Al realizar un análisis bibliográfico, se encuentra de manera general y recurrente las definiciones de este concepto en clave del siguiente esquema, estructurado por Maldonado (2007):

Tabla 3.

Definiciones de trabajo colaborativo.

<i>Autor</i>	<i>Año</i>	<i>Definición</i>
Guitert y Jiménez	2000	El trabajo colaborativo se da cuando existe una reciprocidad entre un conjunto de individuos que saben diferenciar y contrastar sus puntos de vista de tal manera que llegan a generar un proceso de construcción del

		conocimiento. Es un proceso en el que cada individuo aprende más de lo aprendería por sí solo, producto de la interacción de los integrantes del equipo
Cros	2000	Trabajar colaborativamente implica compartir experiencias y conocimientos y tener una clara meta grupal. Así mismo, plantea que lo que debe ser aprendido sólo se puede lograr si el trabajo del grupo es realizado en colaboración y es el grupo el que decide cómo realizar la tarea, los procedimientos a emplear y como cómo distribuir el trabajo y las responsabilidades
Salinas	2000	El aprendizaje colaborativo es la adquisición de destrezas y actitudes que ocurren como resultado de la interacción en grupo
Panitz	1998	El objetivo fundamental del trabajo colaborativo es la construcción del aprendizaje consensuado mediante la cooperación de los miembros del grupo. Señala que en el aprendizaje colaborativo se comparte la autoridad y entre todos se acepta la responsabilidad de las acciones del grupo
Dillenbourg	1999	La definición más amplia, pero “insatisfactoria” del término aprendizaje colaborativo es la situación en la cual una o más personas aprenden e intentan aprender algo en

	forma conjunta, además añade que esto incluye todo tipo de grupos ya sean pareja, comunidades, entre otros.
Johnson, Johnson y Johnson 1999	El trabajo colaborativo puede definirse, como el conjunto de métodos de instrucción o entrenamiento para uso en grupos, así como de estrategias para propiciar el desarrollo de habilidades mixtas (aprendizaje y desarrollo personal y social.) En el aprendizaje colaborativo cada miembro del grupo es responsable de su propio aprendizaje, así como el aprendizaje de los restantes miembros del grupo

Fuente: Adaptado de Maldonado (2007 (p, 164).

Las anteriores definiciones alrededor del trabajo colaborativo se constituyen en un referente para abordar las acciones que desarrolla un grupo, como se garantiza a través de esta interacción, pero también, hace referencia al desarrollo de habilidades, capacidades, y, por tanto, de competencias individuales y grupales.

Ante el escenario del aprendizaje colaborativo es importante abordar la teoría psicogenética-constructivista propuesta por Jean Piaget, en la cual se otorga al sujeto cognoscente un papel activo a la vez que reconoce la indisolubilidad del sujeto y el objeto en este proceso.

Es la forma de como ese binomio sujeto-objeto, genera conocimiento, tanto al sujeto cognoscente frente al objeto de conocimiento, y se asumen como la complementariedad del sujeto y el objeto de conocimiento, de allí se destaca el paradigma constructivista. Es este sentido es importante reconocer que dentro de las propensiones que el constructivismo sostiene;

“las personas activamente construyen conocimiento mientras interactúan con su ambiente” esto lo expresa (Maldonado, 2007, citando a Piaget).

Así mismo, desde la perspectiva planteada por Vygotsky (1979) en su teoría sociocultural que enmarca la relación entre el sujeto y el objeto de conocimiento, y que es resuelta a través de un planteamiento interaccionista y dialéctico, es decir, existe una relación de interacción y de transformación recíproca iniciada por la actividad mediada del sujeto.

La relación sujeto-objeto se convierte en un triángulo en el que los vértices representan al sujeto, al objeto, y a los instrumentos socioculturales, permaneciendo abierta la posibilidad de influencia de un grupo sociocultural determinado.

Sin embargo, es relevante abordar la concepción de trabajo colaborativo no solo desde perspectivas evolutivas como las de Piaget, o circunscrito sólo al ámbito psicológico, como la perspectiva de Vygotsky (1979), sino poder también, comprenderla como una metodología que permite destacar en su soporte teórico la forma como respalda una forma de enseñar, en el entendido que es un proceso pedagógico circunscrito en acciones sociales y como actividad humana, esto da paso a la construcción colectiva de los aprendizajes a través de las relaciones formativas.

Se debe tener presente que el escenario de trabajo es el aula, el cual es un espacio común donde el docente instruye al estudiante por medio de la interrelación permanente y en consecuencia se deben abordar estrategias pertinentes, con el fin de desarrollar niveles de conocimiento más amplios y con alto grado de responsabilidad.

En este sentido Lucero (2003) señala que,

El conjunto de métodos de instrucción y entrenamientos apoyados con tecnología, así como de estrategias para propiciar el desarrollo de habilidades mixtas (aprendizaje y

desarrollo personal y social), donde cada miembro del grupo es responsable tanto de su aprendizaje como del de los restantes miembros del grupo. El aprendizaje es un proceso individual que puede ser enriquecido con actividades colaborativas tendientes a desarrollar en el individuo habilidades personales y de grupo. El aprendizaje en ambientes colaborativos busca propiciar espacios en los cuales se dé la discusión entre los estudiantes al momento de explorar conceptos que interesa dilucidar o situaciones problemáticas que se desea resolver; se busca que la combinación de situaciones e interacciones sociales pueda contribuir hacia un aprendizaje personal y grupal efectivo. (pág. 4)

Toda vez que se comprende el trabajo colaborativo como una mediación que aporta a la integración de conocimientos, habilidades, destrezas y valores que permitan el dominio de una serie de acciones y actividades más complejas en la vida, no sólo del profesional que enseña, sino de los niños y niñas que forman parte del proceso de aprendizaje convirtiéndose en una relación recíproca e integradora de experiencias se involucran en el acto educativo.

Desde la perspectiva de la Escuela Activa Urbana, y de los niños y niñas, como sujetos a quienes se acompaña, se comprende que, el aprendizaje creará un espacio de reflexión que busca el progreso continuo de la práctica pedagógica y de la gestión institucional, dando lugar a encuentros de acompañamiento formativos que hacen del maestro un sujeto más consciente y creativo para indicar los escenarios de aprendizaje de manera oportuna y adecuada con el apoyo de quienes convergen esos espacios.

Desde esa perspectiva y con el fin de lograr los objetivos propuestos, es interesante abordar a Scagnoli (2006) quien presenta “el término aprendizaje colaborativo hace referencia al

que resulta del trabajo en equipo, en el que un grupo coopera hacia el logro de un mismo objetivo".

Esta autora aborda el aprendizaje colaborativo desde una perspectiva cultural más humana en donde emerge el compartir los conocimientos desde una perspectiva sistémica e interrelacionada que reconoce que,

El uso de aprendizaje colaborativo obliga a un cambio en el rol docente que lo lleva de informante principal y centro del conocimiento, a facilitador del aprendizaje. El participante en el proceso de aprendizaje colaborativo deja de ser un receptor pasivo, y se convierte en partícipe de la construcción de su propio conocimiento en la interacción con materiales y con sus pares. (Scagnoli, 2006, pág. 42)

Este rol del docente es el que se prioriza como apuesta de trabajo colaborativo, y como premisa fundamental para abordar la tesis que acompaña esta investigación y para la cual es importante clarificar los alcances de dicho trabajo colaborativo.

Componentes del Trabajo Colaborativo

Para hablar de los tipos de trabajo colaborativo se toma como referencia los desarrollos realizados por Johnson (1999) quienes en su libro *El aprendizaje cooperativo en el aula*, hacen una invitación a abordar algunos elementos esenciales del trabajo colaborativo, cabe decir que si bien, el título del libro hace referencia al concepto de cooperación, son múltiples los estudios relacionados con este tema, que hoy permiten afirmar que, si bien hay criterios asociados al aprendizaje cooperativo y al aprendizaje colaborativo, cada una de estas apuestas, vistas como paradigmas, hallan sus cimientos en perspectivas constructivistas, que las convocan en un mayor número de aspectos comunes que en diferencias.

Es así que se toma como referente los componentes de interdependencia positiva, interacción cara a cara estimuladora, responsabilidad individual, técnicas interpersonales y de equipo y evaluación grupal, como principales componentes del trabajo colaborativo.

Tabla 4.

Componentes del trabajo colaborativo.

<i>Componente</i>	<i>Descripción</i>
<i>Interdependencia positiva</i>	La cual existe cuando los estudiantes perciben un vínculo con sus compañeros de grupo de forma tal, que no pueden lograr el éxito sin ellos (y viceversa), coordinando sus esfuerzos con los de sus compañeros para poder completar una tarea, compartiendo recursos, proporcionando apoyo mutuo y celebrando juntos el éxito.
<i>Interacción cara a cara, estimuladora</i>	Es muy importante porque existe un conjunto de actividades cognitivas y dinámicas interpersonales que sólo ocurre cuando los estudiantes interactúan entre sí en relación a los materiales y actividades, permitiendo la posibilidad de ayudar y asistir a los demás. Este tipo de interacción permite que los estudiantes obtengan retroalimentación de los demás y ejerzan presión social sobre los miembros poco motivados para trabajar.
<i>Valoración personal</i> - <i>responsabilidad personal</i>	El propósito de los grupos de aprendizaje cooperativo es fortalecer académica y actitudinalmente a sus integrantes, por lo tanto, se requiere de la existencia de una evaluación del avance personal, la cual va dirigida hacia el individuo y hacia el grupo. Para asegurar que cada individuo sea valorado convenientemente se recomienda: - Evaluar cuanto del esfuerzo que realiza cada miembro contribuye al trabajo de grupo - Proporcionar retroalimentación a nivel individual, así como grupal. - Auxiliar a los grupos a evitar esfuerzos redundantes por parte de sus miembros - Asegurar que cada miembro sea responsable del resultado final.
<i>Habilidades interpersonales</i> <i>y de equipo</i>	Deben enseñarse a los alumnos las habilidades sociales requeridas para lograr una colaboración de alto nivel y para estar motivado a emplearlas. En particular debe enseñarse a los estudiantes a:

-
- Conocerse y confiar unos en otros
 - Comunicarse de manera precisa, sin ambigüedades
 - Aceptarse y apoyarse mutuamente
 - Resolver conflictos constructivamente
-

Evaluación grupal

Los miembros del grupo necesitan reflexionar y discutir entre sí cuál es el nivel de logro de sus metas y mantenimiento efectivo de relaciones de trabajo, identificando cuáles de las acciones de los miembros son útiles, cuáles no, y tomar decisiones acerca de las acciones que deben continuar o cambiar.

Fuente: Adaptado de Johnson et al., 1999.

Cada uno de estos cinco componentes, presenta no sólo las características propias de los grupos de aprendizaje, sino que aborda tanto los aspectos teóricos como metodológicos que se espera sean aplicados dentro de una propuesta que garantice las condiciones conducentes a una propuesta educativa que además de ser eficaz, convoque y motive a los niños y niñas a desarrollar y exteriorizar la empatía como habilidad socioemocional clave para el desarrollo.

Escuela Activa Urbana

El abordaje de la Escuela Activa Urbana, como modelo pedagógico a través del cual se potencia la empatía a través del trabajo colaborativo, se constituye en la tesis central de este trabajo de investigación, y para lo cual se considera clave abordar, aunque de manera somera, la historia de la estructuración de este modelo pedagógico, partiendo por la propuesta de las Escuelas Activas, pero principalmente concentrando las premisas de orden pedagógico que la sustentan y realizando un foco particular en algunos de los autores, que se han constituido en referentes en la práctica pedagógica al interior de las acciones de trabajo que se desarrollan con los niños y niñas de grado primero, en edades entre los 5 y 7 años, en donde se fundamenta hoy, esta práctica pedagógica, educativa y profesional.

Inicios de la Escuela Activa

La comprensión de la dimensión y alcances que ha tenido la Escuela Activa en el desarrollo de las propuestas no sólo pedagógicas, sino también psicológicas y evolutivas para trabajar con los niños y las niñas, es el reconocimiento de la construcción y estructuración de un modelo pedagógico que trascendió la mirada adulto-céntrica, logrando un descentramiento de lo que tradicionalmente se comprendía como la instrucción, para el perfeccionamiento de cierto tipo de habilidades a temprana edad, para llegar a reconocer las capacidades y potencialidades de los niños y las niñas, y cómo estas se fortalecen en la interacción y descubrimiento de sí mismos y del mundo que los rodea.

Es desde esta perspectiva que se considera importante abordar la escuela activa, y para ello se guiará con la propuesta de clasificación por etapas propuesta por García Solano (1998), quien reconoce que, si bien muchos de los autores, pedagogos y ejecutores de estas propuestas, trabajaron en diversos momentos de su vida, y en muchas ocasiones de manera individual, y no constituyéndose como un cuerpo colegiado de construcción, es tan sólo cuando las ideas de los iniciadores fueron arraigando y siendo consideradas como bases de sustentación para las ideas de los continuadores -más o menos a fines del Siglo XIX y principios del XX- que comenzó la etapa Académica, queriendo significar colegiada, en la que los pedagogos comparaban sus ideas con las de los demás, acordaban y consensaban, lo que dio pie a técnicas y métodos más elaborados y consistentes que los producidos hasta antes del S. XX. (García Solana, 1998, pág. 5)

Con base en esta consideración, el autor en mención realiza una categorización que atraviesa los diferentes momentos y etapas de consolidación de la escuela activa, y que se acogerán para tener un referente en este apartado de la investigación, tal y como se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 5.

Etapas de la Escuela Activa.

<i>Etapa</i>	<i>Características y representantes</i>
<i>Inicios</i>	Comenzando con las bases históricas y sus teóricos, como Erasmo, Montaigne, Rabelais, Fenelón, Descartes y Rousseau, y los iniciadores formales como Rambaldoni, Tolstoi, Dewey, Reddie, Ferrière, etcétera, hasta los principios de nuestro siglo.
<i>Consolidación</i>	Desde principios de siglo, pasando por la promulgación de los “30 puntos” -en 1912- que definen a las Escuelas Nuevas, planteamiento de métodos como Montessori, Cousinet, Freinet, Piaget, etcétera.
<i>Difusión</i>	Por medio de las asociaciones internacionales y por pedagogos como Petersen, Freinet, Piaget y otros.

Fuente: Adaptado de García Solana, 1998.

De manera particular realizaremos algunos acercamientos a la etapa de consolidación y difusión, en tanto es desde allí, que se retoman muchos de los aspectos que hoy se trabajan en la EAU en Colombia, y que han servido de marco conceptual para llevar a cabo esta investigación, como es el caso de la propuesta de Howard Gardner.

Gardner (1995) postula la teoría de las inteligencias múltiples, a partir de siete postulados claves, o formas a través de las cuales los seres humanos se relacionan con el mundo, lo entienden, lo comprenden y pueden asumirlo, interpretarlo y por tanto transformarlo como posibilidad de retomar aspectos que se encuentran en la memoria o en esos lugares escondidos de la mente humana, que contrario a Piaget, suponía que ante un nuevo conocimiento fundamentado en una de las etapas del desarrollo iban desapareciendo los demás conocimientos.

Es así que Gardner (1995) plantea las siete inteligencias: Lógico-matemática, Lingüística, Cinético-corporal, Artística, Espacial, Interpersonal e Intrapersonal; reconociendo que, es posible que sean muchas más, por eso el nombre de su obra, pero que, en arduo proceso de

investigación, han logrado identificar de manera preliminar estas, dejando abierta las puertas al descubrimiento de nuevas formas de aprehender el mundo.

Por su parte Vygotsky (1979) al plantear la Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas, en donde aborda el desarrollo del pensamiento de los niños y las niñas, y como este está determinado por el lenguaje, y proporciona su teoría de la zona de desarrollo próximo, en donde el niño se encuentra en un proceso de transformación y tránsito entre aquello que aprende del mundo y aquello que llegará a aprender, acercándose de manera gradual y progresiva a la comprensión del mismo, y es por esta razón que,

... el desarrollo del pensamiento está determinado por el lenguaje, es decir, por las herramientas lingüísticas del pensamiento y la experiencia sociocultural del niño.

Esencialmente, el desarrollo del lenguaje interiorizado depende de factores externos; el desarrollo de la lógica en el niño, como lo han demostrado los estudios de Piaget, es una función directa del lenguaje socializado. El crecimiento intelectual del niño depende del dominio de los medios sociales del pensamiento, esto es, del lenguaje. (Vigotsky, 1995, p.43)

La comprensión de la zona de desarrollo parte de reconocer que el desarrollo de las habilidades y estrategias en los seres humanos, se logra a partir de la interacción con los otros, con los pares, y allí, los docentes también juegan un rol clave en la generación de experiencias en donde la interacción convoque a ejercicios de aprendizaje cooperativo, para que a través de esa interacción entre aquellos que han llegado o alcanzado una de estas zonas, o un desarrollo esperado, respecto a otros, que aún no alcanzan dichas habilidades, y le permitirán desde la interacción trabajar con pares o compañeros más hábiles, acercándose a dicho zona de desarrollo.

Por otro lado, la propuesta de Montessori (1948), quien elabora una metodología de trabajo, que parte de su propia experiencia en la “Casa de los niños”, a través de una serie de actividades y estrategias metodológicas que se proponen a su interior, con el fin de recordar que una persona no aprende por otra, sino que aprende por sí mismo, es decir, los niños y niñas por medio de la experimentación perfeccionan sus capacidades:

Los niños aprenden gracias a la aptitud que María Montessori llamó la “Mente Absorbente”, capacidad a la que comparaba con una esponja. Ellos absorben completamente la información del medio que los rodea; este proceso se hace evidente en la manera en la que el niño aprende la lengua materna. Adquirir información de esta manera es una actividad natural y que además es disfrutada por el infante, actividad en la que utiliza todos sus sentidos para estudiar su medio. (García Solana, 1998, p. 58)

Esta apuesta de trabajo que parte del uso de los sentidos de los niños y las niñas, para conocer el mundo que los rodea, plantea que se pueden tener en cuenta al menos tres tipos de materiales, aquellos asociados a la vida práctica, los materiales sensoriales y los materiales académicos. Dichos materiales son presentados a los niños y las niñas a través de lo que Montessori (1948) denomina la guía –el maestro- al que dota de cualidades dadas por la figura femenina, para quien considera debe ser el rol fundamental del cuidado, acompañamiento y enseñanza de los niños y las niñas.

Finalmente, se aborda a Freinet (1984) quien revoluciona la concepción de la escuela, definiendo que, no deberá haber un único método para dar respuesta a los ritmos como marcha la vida, y, por tanto, aboga por una escuela popular, moderna o del pueblo, en sus palabras:

Nuestro movimiento pedagógico no gira en torno a ningún método, por excelente que sea. Nuestro objetivo no es el éxito de un método ni la difusión de un material, por perfecto

que sea. Nuestra finalidad es la renovación y modernización de la Escuela popular, la eficiencia de nuestros esfuerzos, la revalorización del trabajo de los educadores en el seno de un pueblo consciente de su misión histórica... Todos juntos, con este mismo espíritu que nos ha valido el éxito que hoy registramos, organizaremos, construiremos la Escuela moderna popular francesa. (Freinet, 1984, p. 4)

La propuesta de construir esta escuela popular, parte del propio individuo, del hogar, del *Paidós*, es decir, de las necesidades y motivaciones que le permiten estructurar y construir su personalidad con el apoyo de los maestros como acompañantes, para desempeñar un rol en donde prevalezca la salud, la creación, la riqueza asociada a la interrelación de estos procesos activos de complementariedad, y sobre el cual se estructura la clave de las pedagogías activas para que “el niño aprenda por medio de la experiencia por tanteo, a través de un método natural, basado en las leyes de la vida” (García Solana, pág. 64), y que por tanto invitan a optimizar el uso de los espacios, garantizar insumos y dotaciones sencillas que inciten a la investigación y el descubrimiento, que se trabaje en forma complementaria con el docente y se abandonen los espacios privilegiados para el maestro, y esto con el propósito de evitar los distractores y que prevalezcan las acciones de descubrimiento del mundo, a través del movimiento, la interacción y la experimentación.

El abordaje de cada una de estas propuestas, son las que se consideran, si bien no de manera exclusiva, al menos sí, como algunas de las más relevantes al momento de entender y comprender los aportes que ha representado la escuela activa en los procesos pedagógicos, y reconociendo de la mano con Narváez (2006) los cuatro principios generales del movimiento de la Escuela Nueva:

1. Respeto a la personalidad del educando o el reconocimiento de que éste debe disponer de libertad.
 2. Admisión de la comprensión funcional de la acción educativa desde el punto de vista individual y social.
 3. La comprensión del aprendizaje simbólico en situaciones de vida social.
 4. Se asume la variabilidad de las características de cada individuo, de acuerdo con la cultura familiar y la pertenencia a grupos de vecindario, de trabajo, de recreación y religiosa.
- (Narváez, 2006, pág. 635)

Cada una de las perspectivas presentadas – Gardner, Vygotsky, Montessori, Freinet- se pueden consolidar en estos cuatro principios, en tanto han venido trascendiendo desde el S.XIX en las diferentes formas a través de las cuales se ha apropiado este modelo pedagógico pasando por diversos países del mundo, y realizando un llamado que ha logrado trascender y pasar por los escenarios privados de la educación, hasta llegar y posicionarse en el sector oficial, para buscar alternativas educativas.

Escuela Activa Urbana

La búsqueda de posibilidades para el sector educativo oficial en el caso Colombia, parte de la necesidad de buscar alternativas integradoras en las zonas rurales dispersas del país que brinden oportunidades a la prestación del servicio educativo en condiciones de calidad a la población que lo requiere.

Si bien en Colombia hoy se identifican diferentes esfuerzos por la implementación de la Escuela Activa, de manera particular se quiere abordar los desarrollos de la Fundación Escuela Nueva Volvamos a la Gente (FEN) que liderado por Vicky Colbert, y con el apoyo de Gabriel Betancur Mejía, Doris Eder Zambrano, Rafael Rivas Posada y Rodrigo Escobar Navia, retoman

estas apuestas para estructurar un modelo que se adapte a los contextos urbanos y de configuración poblacional, que se ha extendido en Colombia y en el mundo.

La Fundación Escuela Nueva plantea una apuesta que reconoce a la Escuela Activa como un enfoque pedagógico integral que promueve la instrucción personalizada y la creación de vínculos fuertes entre la escuela y la comunidad para asegurar que los niños y niñas aprendan competencias que les sirvan para la vida. Esta propuesta integral ha sido promovida [...] como una respuesta a los retos de la escuela primaria uni-docente en el sector rural. La propuesta de Escuela Activa nace como resultado de un proceso participativo que ha permitido analizar la complejidad de los problemas que afectan la calidad de la escuela de acción multigrado, rescatando el sentido de la escuela rural, reconociendo la participación comunitaria y los patrones culturales. En últimas, parte de devolver al docente su lugar indispensable en la transformación de la educación. (Mogollón, 2011, p. 4)

Y a partir de la creación de esta fundación se han centrado en desarrollar cuatro componentes que garanticen una intervención sistémica que transforme el aula y la manera de aprender de los niños y niñas, partiendo de un componente curricular que promueve los aprendizajes activos y participativos con el apoyo de los siguientes elementos: guías de aprendizaje, biblioteca-aula, rincones de aprendizaje y el Gobierno Estudiantil.

Un componente asociado a la gestión institucional para dar herramientas a todos los actores de la comunidad educativa para promover su participación, corresponsabilidad y desarrollo de estrategias para el mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje y de transformación de las dinámicas comunitarias, y que por tanto se articula al componente comunitario para promover la participación y organización de la comunidad en diversas acciones

curriculares y extracurriculares que reconozcan el rol protagónico de la comunidad educativa, sin limitarse a las familias.

Y finalmente un componente de formación docente que busca cualificar la práctica docente desde la apropiación del enfoque y de modelar y recrear el tipo de acciones que posteriormente empearan en el aula con los niños y las niñas, y que se ha traducido en formación continua y estrategias como los círculos de aprendizaje para reflexionar sobre sus propias prácticas pedagógicas.

El desarrollo y apropiación de cada uno de los componentes que acaban de ser expuestos, así como los principios generales que fueron presentados al inicio de este apartado, serán los que darán el marco de orientación para la aplicación de la apuesta metodológica sobre la cual se enfoca esta investigación, partiendo de la premisa sobre EAU como escenario que potencializa la empatía a través del trabajo colaborativo como mediación pedagógica al constituirse en un escenario que celebra y valora la diversidad, el descubrimiento y la exploración del mundo que los rodea.

Metodología

Tipo y Diseño de Investigación

Como señala Hernández (2014), la investigación cualitativa busca su enfoque en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto, por lo que desde allí se pretende encontrar desde la cotidianidad del entorno donde se desarrollan los ambientes educativos la base para la presente investigación. (p. 358)

La metodología cualitativa permite contribuir al alcance de los objetivos propuestos, en tanto que al describir las interacciones se podrá conceptualizar sobre la realidad basada en conocimientos, actitudes y valores de los niños y niñas de primer grado, y que estas puedan dar cuenta si puede darse las manifestaciones de la empatía enmarcadas dentro del trabajo colaborativo como mediación pedagógica.

Para comprender las manifestaciones de la empatía presentes en la mediación del trabajo colaborativo del modelo pedagógico Escuela Activa Urbana, en los niños y niñas en edades de 5 a 7 años de grado primero con los cuales se realizará esta investigación, se tomará como enfoque investigativo la etnografía la cual se trata de describir e interpretar las modalidades de vida de los grupos de personas habituados a convivir juntas para este caso un aula de clase con niños de primer grado.

Desde el planteamiento de Martínez (2005) la intención básica de toda investigación etnográfica es naturalista, es decir, trata de comprender todas las realidades actuales, entidades sociales y percepciones humanas, así como existen y se presentan en sí mismas, intrusión alguna o contaminación de medidas formales o problemas preconcebidos. Sea esta una premisa fundamental para poder partir de este enfoque en el sentido de tener un acercamiento a las interacciones que puedan dar en un aula de clase de la manera más natural posible sin que haya pie a intromisiones que sesguen un poco el interés investigativo conociendo la realidad desde dichas interacciones.

La definición dada por Hernández (2014) da cuenta de la forma a través de la cual se desarrolla una investigación etnográfica, en la cual confluye la propia experiencia, la observación de los comportamientos de un grupo o población en particular, las formas a través de las cuales

se relacionan y las formas por medio de las cuales construyen de manera conjunta su identidad, intercambian saberes y definen propósitos comunes.

Es así que, el propósito de esta investigación, al ser el partir del reconocimiento de las manifestaciones o formas a través de las cuales los niños y niñas desarrollan la empatía como habilidad socioemocional que se potencia por medio de las mediaciones del trabajo colaborativo, se buscan generar condiciones para realizar una investigación en donde la observación participante es protagonista para el alcance de los objetivos propuestos.

Unidad de Análisis y Unidad de Trabajo.

La unidad de análisis se refiere las interacciones presentes en el trabajo colaborativo como mediación pedagógica del modelo Escuela Activa Urbana, de niños y niñas de primer grado en una institución pública de la ciudad de Manizales.

La unidad de trabajo está conformada por 18 niños y niñas de primer grado de la institución educativa Bosques del Norte en la ciudad de Manizales. Son 12 niños y 7 niñas en edades comprendidas entre los 5 a 7 años. Estos estudiantes forman parte del grupo N°1 de alternancia ya que debido a la pandemia por el COVID-19 el grupo 1°1 tuvo que ser distribuido en dos subgrupos para el proceso de alternancia. Los padres de familia y acudientes fueron informados del proceso investigativo al cual participarían sus hijos y para ellos firmaron un consentimiento informado. En lo relacionado a la vinculación de la institución educativa, se contó con el aval y apoyo de los directivos de la institución dando carta abierta para la implementación de los instrumentos a utilizar.

Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información.

Con el fin de lograr los objetivos planteados y que permitieran la recopilación de la información con respecto a la pregunta de investigación y siguiendo la metodología con enfoque

cualitativo se trabajó desde la observación con la planeación y ejecución de unos talleres enmarcados desde el trabajo colaborativo propuestos en el modelo pedagógico Escuela Activa Urbana donde se pudiera observar si se dan las manifestaciones de empatía en los niños y niñas de primar grado.

La observación es una técnica que consiste en observar atentamente el fenómeno, hecho o caso, tomar información y registrarla para su posterior análisis. (Díaz, 2011, p. 17). Para tal efecto permite tener herramientas e insumos que contribuyan al registro, análisis y elaboración de conclusiones, pertinentes al interés investigativo, que además puedan dar cuenta del proceso que se ha llevado a cabo.

Procedimiento

Para lograr dicho propósito se realizarán las siguientes actividades, estructuradas por momentos y, que se proponen a continuación:

Momento 1: Planeación de al menos 5 sesiones o talleres enmarcados dentro del trabajo colaborativo como mediación pedagógica planteado en el modelo Escuela Activa Urbana, las cuales serán transversalizadas desde diferentes asignaturas con el valor agregado del juego, como aspecto fundamental en el trabajo con niñas y niños de estas edades.

Momento 2: Desarrollo de 5 sesiones de observación participante, la cual estará intencionada a través de la estructuración de talleres o experiencias liderada por la docente de aula. Serán grabadas cada uno de los talleres planeados.

Sesiones de observación de los niños y niñas en el desarrollo de sus actividades cotidianas al interior del aula.

Momento 3: Transcripción de cada uno videos realizados, para posteriormente iniciar con el proceso de análisis y discusión de los resultados obtenidos.

Cada uno de los momentos propuestos están acompañados con el desarrollo y estructuración de herramientas de recolección de información, que permitirán tener insumos, para lo cual,

La perspectiva metodológica planteada por Páramo (2013), se constituye en una posibilidad de reconocer las acciones que de manera concreta se han venido estructurando desde los años 70 para trabajar perspectivas etnográficas que, permitan en lapsos cortos de tiempo tener un acercamiento a la comunidad, garantizar el desarrollo de sesiones de observación en donde se logre recopilar información de orden cuantitativo y cualitativo de requerirse, promover la participación comunitaria, y en términos operativos, contra con uno o varios investigadores que apoyen desde la interdisciplinariedad; apelar a la revisión de documentos “para comprender las áreas de cooperación y/o conflicto que se presenten en el lugar de trabajo etnográfico” (Páramo, 2013, pág. 147); dentro del proceso de observación realizar la transcripción de los vídeos con la observación realizada, fichas de observación; y en todos los casos aprovechar estos insumos para realizar la triangulación de información.

Es importante precisar a qué se hace referencia con estos dos últimos aspectos, por su lado, la triangulación entendida como una “[...] forma de buscar la validez y la confiabilidad de la información [...] se consideran las principales conclusiones que se reunieron a partir de diferentes métodos de recopilación de datos [...] y se comparan con las áreas de acuerdo y desacuerdo” (Páramo, 2013, p. 148) y lo anterior, se presenta de manera complementaria con lo que se comprende en la etnografía como la interacción “[...] se refiere a la constante reevaluación de los hallazgos a medida que se consiguen nuevos datos, con implicaciones para la generación de nuevas preguntas a la luz de la reevaluación” Manderson, (1997).

Lo anterior es la oportunidad para que la interacción con los niños y niñas de 5 a 7 años de grado primero con los cuales se abordan las manifestaciones de la empatía presentes en la mediación de trabajo colaborativo del modelo pedagógico Escuela Activa Urbana, pueden permitir recolectar la información suficiente a lo largo de los tres momentos propuestos, para finalizar con el análisis de la información, que den respuestas a la pregunta de investigación planteada en la presente investigación.

Análisis y Discusión de los Resultados¹

El análisis de los resultados da cuenta de un ejercicio que permite identificar el paso a paso de los momentos desde la observación participante, en cuanto a la planeación de cinco talleres donde está presente el trabajo colaborativo como categoría principal, además del juego como eje articulador en dichas actividades para reconocer las manifestaciones de la empatía en las interacciones que se dan en los niños y las niñas participantes en el itinerario investigativo.

Dichos talleres fueron llevados a la práctica con los niños objeto de estudio, donde se realizaron grabaciones videográficas, transcripción de los videos y el análisis de los mismos, tratando de identificar las categorías emergentes con relación al trabajo colaborativo y la empatía, además estas categorías fueron plasmadas en un cuadro para tener una aproximación a las relaciones que allí pudieran observarse.

Surgen así, varias categorías y sus relaciones, permitiendo tener evidencia de estas en los relatos de los niños y las niñas al igual que en observaciones hechas desde los comportamientos y expresiones que se vieron reflejados.

Es así que se proponen cinco categorías finales que de forma amplia permiten dar respuesta a la intención investigativa con relación a las manifestaciones de la empatía presentes en el trabajo colaborativo como mediación pedagógica, dichas categorías serán expuestas a continuación junto a las subcategorías relacionadas:

¹**Nota Aclaratoria:** Las siglas que aparecen en los textos corresponden a las iniciales de lo nombre de los y las estudiantes que participaron en la investigación; dicha codificación se hizo necesaria en la transcripción de la información extraída del material videográfico (Ver Anexo de Transcripción)

Categorías emergentes

Manifestaciones de la empatía presentes en el Trabajo colaborativo



Figura 1

Categorías emergentes

Fuente: Elaboración propia

1. Tareas, roles y metas.

“Cuando dejamos que nuestra luz brille, inconscientemente damos permiso a los otros para que hagan lo mismo”

Nelson Mandela

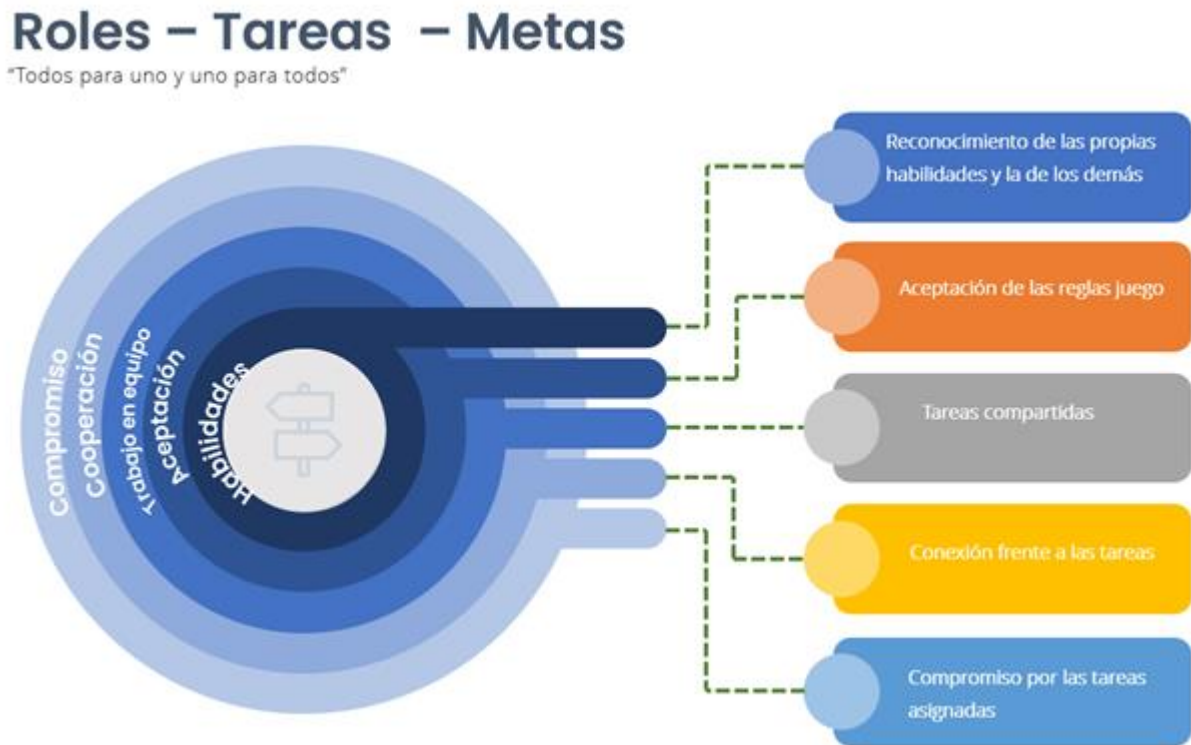


Figura 2

Roles-tareas-metas

Fuente: Elaboración propia

El trabajo colaborativo requiere que los estudiantes **asuman roles y tareas** que permitan el cumplimiento de las **metas** propuestas, logrando una sincronía frente las diversas funciones y labores que pueden ser desempeñados por cada uno de los integrantes del equipo de trabajo y que estas sean asumidas con agrado y aceptación; es así que para Manso y Zariquiey (2021), “Los roles - funciones complementarias e interdependientes que asumen los miembros de un grupo para organizar su trabajo, establecen un marco de relación en el que todos los alumnos son

necesarios y pueden realizar su aportación al equipo” (p.82) con lo cual se permiten diversas posibilidades frente a las funciones que pueden ser asumidas tanto de manera autónoma como las orientadas por el docente.

En cuanto a la importancia de la asignación de roles Manso y Zariquiey (2021) manifiestan:

Se aumenta la implicación en la tarea de cada integrante, ya que todos/as y cada uno/a es imprescindible, precisamente porque tiene una responsabilidad concreta y única. Los y las participantes se concentran en la tarea y le prestan más atención cuando sus roles en la colaboración son claros y diversos. (p. 63)

Lo anterior se ve reflejado en las expresiones de los niños en el reconocimiento de sus propias habilidades, cuando ellos comentan: *“Porque yo soy un experto en esto; yo quiero ser el líder”* (DG). Siendo esto una muestra de cómo desde esta perspectiva pueden asumirse roles con identidad y apropiación, reflejando una participación más activa en las tareas propuestas.

El reconocimiento de las propias habilidades y las de los demás.

Esta subcategoría emergente nace de la interacción con el otro, pues los niños y niñas se identifican como parte de un equipo y cómo desde diferentes posibilidades pueden aportar al cumplimiento de una tarea; además permite a los y las estudiantes ver en el otro sus habilidades y en conjunto poder trabajar para el alcance de una meta común, siendo esta meta conocida y aceptada por el equipo de trabajo desde el inicio.

Ante lo anterior Duran (2018) dice que “Cuando hablamos de competencias y habilidades nos referimos al conjunto de conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes que debemos poseer para desarrollar con éxito un determinado cometido” (p.23), es así que se afirma que el trabajo en equipo y la asignación de roles generan en los estudiantes el desarrollo

de habilidades que posibilitan el logro de metas en común, todo ello acompañados por el docente quien es el potenciador de habilidades, en especial las relacionadas con la empatía.

Se podría afirmar entonces, desde la experiencia que se tuvo en el aula, que los estudiantes tenían familiaridad con los distintos roles, dado que éstos forman parte de la cotidianidad de la escuela, dándose así el reconocimiento y la identidad como miembro del equipo de trabajo para aportar en el cumplimiento de las tareas y metas propuestas.

Aceptación de las reglas del juego.

En la presente subcategoría, se debe considerar que al plantearse una actividad colaborativa en el aula es importante entre el docente y estudiantes definir las normas y estrategias que se van a tener en cuenta para el alcance del objetivo, ante lo cual es de suma importancia que dichas reglas de juego sean consensuadas por todos para crear un ambiente de confianza y apropiación.

En esta experiencia se dieron algunos comentarios significativos que resaltan el propósito de cumplir con las reglas de juego, lo cual se daba en el diálogo espontáneo de los niños y las niñas quienes, al poner sus manos en el centro, decían: *“trato hecho”*

También se ha de resaltar la expresión de *“Misión cumplida”* (G. N°2), la cual pone de manifiesto la importancia de crear sincronía y un ambiente de confianza, todo ello dado por las normas que se han establecido en conjunto y que permiten la apropiación en los diferentes equipos de trabajo.

Tareas compartidas y conexión frente a las mismas.

La experiencia permite evidenciar que cuando los chicos y chicas comparten tareas en común, logran generar una conexión con éstas, dado que cada uno puede asumir un rol con el cual se sienten identificados, sino que también pueden compartir con los demás sus habilidades,

manifestándose a la vez expresión de emociones, gestos de solidaridad, ayuda mutua, cooperación, lo que permite identificar la importancia que tiene la conexión con las tareas compartidas para el alcance de objetivos comunes.

Según una investigación realizada en la Universidad EIA (2020), en relación con lo dicho, “el aprendizaje colaborativo es un método que valora la actividad independiente de los estudiantes para contribuir con los objetivos del grupo y promueve su capacidad para establecer vínculos”; este aporte nos hace comprender que la empatía aporta herramientas para que los vínculos puedan darse de manera más efectiva y se asuman las tareas con mayor compromiso.

Lo anterior se evidenció en el aula cuando se escuchó en los niños expresiones como: *“Entre todos hicimos el trabajo, cometimos errores, pero los corregimos”*; *“Es bueno trabajar en equipo porque podemos ayudar a nuestros compañeros” (GO)*; lo cual permite corroborar que al generarse conexión con las tareas asignadas se manifiestan expresiones de empáticas que generan un trabajo en equipo más eficiente.

Se puede observar también que existen gestos y acciones donde los niños imitan el trabajo y expresiones tanto de sus compañeros de equipo como de otros grupos, pudiendo identificarse algunas manifestaciones empáticas como la risa, el asombro en torno a los resultados que se van dando en el cumplimiento de las tareas y roles.

Para tal caso, se podría ratificar lo anterior con la idea que plantea Moya (2019): *“También podemos fomentar la cohesión del grupo a través de la risa, pues programar actividades para que los más pequeños rían hará que el grupo se mantenga más unido y que sea más fácil emprender estrategias cooperativas y colaborativas” (p.208)*

Compromiso por las tareas asignadas.

Se evidenció en esta subcategoría que cuando cada integrante del equipo reflejaba compromiso por las tareas asignadas éstas eran asumidas con identidad y agrado, lo que permitía el alcance de las metas propuestas, no sólo como una obligación sino más bien como un desafío que requería el aporte de cada uno de los miembros.

Se ha evidenciado lo dicho con la expresión: *“Entre todos nos ayudamos para cumplir una tarea”*(CA), lo cual ha permitido identificar que en entre ellos se fue generando apoyo mutuo, a la vez tenían presente que las tareas podían ser realizadas entre todos como aporte al cumplimiento de las metas planteadas; otra observación significativa que demuestra agrado y compromiso frente a las tareas asignadas es que todos los niños y niñas recogían y guardaban el material junto con el líder de cada equipo.

Ante la experiencia anterior la Universidad EIA (2020) plantea que “Lo esencial del trabajo colaborativo es el intercambio de conocimientos entre pares y la participación efectiva y respetuosa para desarrollar una tarea, construir un conocimiento compartido o solucionar un problema” (p.4) todo ello como una posibilidad para la interacción con el otro a través de diversas actividades colaborativas que propicien el aprendizaje y la empatía.

Cumplimiento y reconocimiento de las metas.

Ante esta subcategoría se pone en manifiesto que los estudiantes adquieren una serie de herramientas que les permiten destacar las capacidades y habilidades propias y en los demás, que al ser trabajadas en conjunto posibilitan el alcance de los objetivos propuestos, en este sentido Jonhson y Jonhson (1999) plantean que: “Los miembros del grupo deben tener claro que los esfuerzos de cada integrante no sólo lo benefician a él mismo sino también a los demás miembros” (p.19)

Es así como los niños y las niñas han ido interiorizando poco a poco los roles y tareas que los conducen al alcance de las metas establecidas en conjunto, generando espacios auténticos de interacción basados en el respeto y el reconocimiento del otro como eje articulador entre el trabajo colaborativo y la empatía.

Se podría ratificar lo anterior con comentarios observados en el grupo de estudio tales como: *“Trabajar en equipo es importante porque podemos hacer cosas, porque nos ayudamos”*(LA); *“¿Vamos a hacer un castillo?(BM) ; se miran, se sonríen y dicen: ¡Vamos a hacer un castillo!(Todos); ¡Si! vamos a hacer un castillo(MP)”* , lo cual evidencia la conexión verbal y no verbal que permite identificar en la manera como los niños y las niñas reconocen las metas propuestas en un lenguaje acorde a su edad, generando empatía y estímulo mutuo para lograr una meta propuesta.

Se puede dar significativas reflexiones frente a la categoría **Tarea, Roles y Metas**, y las subcategorías expuestas en torno a las manifestaciones de la empatía presentes en el trabajo colaborativo que pueden dar cuenta de la importancia y pertinencia que tienen para los niños y las niñas su reconocimiento, conexión y apropiación para el alcance de un objetivo y que a su vez esto no puede darse sin la relación empática que existe con el otro.

2. Cooperación - ayuda mutua.

“Importante en la escuela no es sólo estudiar, no solo es trabajar, es también crear lazos de amistad, es crear un ambiente de camaradería, es convivir, es unirse”

Paulo Freire

Cooperación – ayuda mutua



Figura 2

Cooperación – ayuda mutua

Fuente: Elaboración propia

La cooperación como herramienta que complementa el trabajo colaborativo permite la creación de estrategias para que los niños y las niñas interactúen y establezcan relaciones con sus compañeros, logrando una cohesión entre cooperación y colaboración, teniendo presente, además, la empatía como promotora de estas herramientas que posibilitan aprendizaje.

Complementado lo anterior Moya (2019), hace referencia a que al impulsar la cooperación y la colaboración en el contexto escolar influye en el establecimiento y

funcionamiento del grupo, aumentando la cohesión en la búsqueda de objetivos comunes, donde todos sean partícipes y ganadores en la meta alcanzada; que además contribuye al fortaleciendo lazos de amistad y compañerismo más duraderos.

Encontrando eco en lo anteriormente dicho con algunas expresiones manifestadas en los niños y las niñas tales como: *“Es bueno trabajar en equipo porque podemos ayudar a nuestros compañeros”* (GO); *“Y qué pasa cuando un amiguito se equivoca: todos responden (CA): ayudarlo”* (Todos); reiterando que en expresiones tan transparentes y espontáneas se evidencia que la empatía se encuentra presente dentro del trabajo colaborativo visto como una mediación pedagógica.

Expresión de emociones

Es una experiencia recurrente en las actividades propuestas, por ello se resalta como subcategoría, dado que ha ayudado a encontrar respuesta a los objetivos descritos en la presente propuesta.

La expresión de emociones la manifestaron los niños y las niñas más desde todas las manifestaciones del lenguaje, tanto desde su dimensión verbal como la no verbal, evidenciado ello en expresiones como: *“Profe siento mucha adrenalina y no sé por qué. (se toca el estómago)”* (DG).

En relación con este episodio, ente otros, se evidencia la capacidad de los niños y niñas para manifestar lo que sienten destacándose a la vez el rol que puede asumir el docente para darle sentido a dicha experiencia y permitiendo a los niños y las niñas manifestar sus emociones con confianza, libertad y espontaneidad.

Ante dicha experiencia es muy sugerente el comentario de Moya (2019) quien expresa:

“Aunque la expresión de la emoción es mucho más clara en la infancia que en el periodo adulto, en ocasiones puede no ser así, por lo que será preciso **estar atentos** al tono de voz, a los silencios, a las expresiones faciales o a los gestos, que aportan información adicional sobre lo que está ocurriendo”. (p. 157)

Lo dicho por Moya (2019) hace poner el acento en el “*estar atentos*”, pues en el aula no se puede dejar para las diversas manifestaciones de emociones que emergen, pues es un elemento relevante para generar procesos empáticos y que trabajados de manera intencional pueden fortalecer el trabajo colaborativo.

Relación y cooperación entre pares.

Esta subcategoría ha de entenderse como la conexión que se gesta entre los niños y las niñas cuando se realizan tareas comunes, en donde todos los miembros de un equipo aportan de algún modo para cumplir con una misión específica.

En este sentido el cooperar, según Moya (2019) lleva sensaciones de bienestar, sentido de pertenencia y sentimientos de utilidad, reforzándose así el apoyo social y la experiencia de no sentirse solo o aislado; todo ello acerca a niños y niñas a la idea que el aula de clase es un lugar seguro donde se puede compartir y cooperar con los compañeros para crear lazos de confianza y apoyo mutuo.

Frente a esta experiencia se pudo observar que: “*cuando los niños y niñas realizaban rotación en la realización de una actividad colaborativa, ellos tomaban la iniciativa de organizar los materiales sin haberles dado instrucciones previas*” (CA); además esto ha permitido la creación de hábitos que refuerzan acciones significativas en el aula, permitiendo con ello que prevalezca una buena convivencia y comunicación.

Esta experiencia es ratificada por Manso y Zariquiey (2021) quienes expresan, cuando uno tiene la suerte de trabajar con un grupo de niños que aprenden juntos a hacer las cosas solos, siempre desde la premisa de que el éxito de uno es el éxito de todos, el aula se convierte en un espacio de crecimiento y convivencia mágico.

Lo anterior ratifica las bondades que posee la cooperación para el aprendizaje colaborativo de niños y niñas en edades tempranas, pudiendo esta experiencia ser incluida de manera más consistente en el currículo, entendida como una potente mediación pedagógica que promueve el aprendizaje, al igual que desarrolla habilidades socioemocionales como es la empatía.

Preocupación por los demás.

Esta experiencia entra en escena como manifestación clara de la empatía dentro del trabajo colaborativo, apoyando este postulado se encuentra que “si somos un apoyo para otros y cooperamos para conseguir fines comunes, podremos contar con los demás cuando los necesite” (Moya, 2019, p. 108) lo cual constata la importancia de la colaboración como elemento favorecedor del desarrollo de la empatía como una habilidad socioemocional.

Es así como en una experiencia de aula se observó que: *“a uno de los equipos se le cae al suelo todo lo que ha construido y en un gesto de evidente empatía una compañerita de otra mesa corre a ayudarles a recoger las fichas”*(O); en otra experiencia se detectó que: *“a un equipo se le cae su torre y uno de los compañeros de otro equipo, expresando un poco de tristeza y asombro, se pone la mano en la cara y se dispone a ayudarles a reconstruir la torre”*(O); concluyendo que estas actitudes no sólo surgen en actividades intencionadas sino que son recurrentes en la cotidianidad de los niños y niñas, cosa que en ocasiones no son valoradas en su justa medida.

Es importante pues que en el aula exista sensibilidad ante dichas situaciones, de tal manera que el rol del docente es fundamental, pues puede darle intención pedagógica a estas experiencias, motivando a los niños y niñas a acciones en pro de la preocupación por sus compañeros, resaltándolo dentro de los equipos de trabajo e incluyéndolo dentro de los pactos y la cultura del aula, para que sean contagiadas por los demás miembros y cada vez se hagan más presentes.

Apoyando lo anterior Johnson y Johnson (1999) plantean: “Empatice el sobreaprendizaje: hacer que sus alumnos practiquen las habilidades un par de veces no es suficiente; siga practicando una habilidad hasta que sus alumnos hayan integrado a su repertorio de conductas y la realicen de manera habitual y automática” (p. 54)

Al hablar de trabajo colaborativo al igual que cooperativo surge un concepto que cobra relevancia en el diálogo que se suscita frente a las manifestaciones de la empatía y tiene que ver con la **interdependencia positiva**:

El sentido de pertenencia a un grupo genera interdependencia positiva, un elemento clave dentro de las dinámicas de cooperación, esto significa que el grupo se compromete con unas metas comunes, tanto individuales como grupales, y es consciente de que todos sus miembros son imprescindibles para alcanzarlas. (Manso y Zariquiey, 2021, p. 82)

Nuevamente se trae a colación el **reconocimiento de las propias habilidades y de los demás** al crear una relación con la interdependencia positiva en el sentido de generar un clima de confianza y que el aporte de cada miembro del equipo contribuye al alcance de la meta propuesta, creando espacios de autonomía y aceptación frente a lo que cada uno puede aportar y pueda ser reconocido de manera asertiva entre sus compañeros haciéndolo partícipes de los logros alcanzados.

En apoyo a lo anterior se pudo evidenciar en los niños: *“El equipo N°1 desarmó la figura y se le da un tiempo para que la vuelva a armar. Los compañeritos no dicen nada y esperan; la vuelven a realizar en orden y con buena disposición” (E. N°1)*. Ellos comentan: *“Entre todos hicimos el trabajo, cometimos errores, pero los corregimos” (JB)*; es crear sincronía entre ellos, y esto sólo se logra generando espacios permanentes de interacción permitiendo equivocarse y buscar estrategias propias para lograr el alcance de las tareas o la meta.

Aceptación de las diferencias.

Los niños y las niñas se vieron enfrentados con diversas situaciones, donde todos no estaban en igualdad de condiciones para afrontar el reto o la tarea propuesta, aportando desde sus individualidades y capacidades para el cumplimiento de la misma.

“Después de explicada la actividad la docente pregunta si entendieron a lo cual un niño expresa no haber entendido, y seguido otro compañero también expresa que no entendió. (Uno de los niños mira a su compañero y se ríe) (O)” Una niña empieza a explicarle a sus compañeros con sus propias palabras” (LA). En un ejemplo como este, salen a relucir diversas herramientas previas que tienen los estudiantes para afrontar una determinada situación, y esto tiene mucho que ver con los saberes previos que traen al aula para apoyar el aprendizaje en la relación que se da con el otro y el apoyo que existe entre compañeros desde la aceptación.

Para Manso y Zariquiey (2021):

El aprendizaje cooperativo representa una opción metodológica que valora positivamente la diversidad y obtiene beneficios evidentes de situaciones marcadas por la heterogeneidad. Por este motivo, los diferentes niveles de desempeño, de culturas, de origen o de capacidades, que tradicionalmente eran concebidos como un inconveniente, se convierten en un poderoso recurso de aprendizaje. (p. 145)

Al identificar y respetar las diferencias y singularidades en los estudiantes se aporta de manera significativa al desarrollo integral vinculando la diversidad y pluralidad que están presentes en el ámbito escolar jugando a favor en los procesos de aprendizaje al potenciar habilidades como la empatía tan necesaria en el contexto actual.

3. Comunicación

“La comunicación en el sentido más profundo de apertura a los otros, de diálogo, de encuentro y de compromiso, pues a partir de ahí comprendemos y aprendemos con los demás y buscamos el consenso”.

Andrés Escarbajal

Comunicación



Figura 3

Comunicación

Fuente: Elaboración propia

La comunicación es la base sobre la cual se dan muchas de las relaciones del ser humano, tanto consigo mismo, con los demás y con su entorno. Partiendo de esta idea surge la necesidad de entender que las manifestaciones de la empatía pueden ser expresadas desde distintas formas comunicativas, por esto motivo se presenta aquí como una categoría emergente que intenta dar respuestas a la pregunta de investigación descrita.

Según Manso y Zariquiey (2021):

La interacción cooperativa genera un lenguaje de códigos comunes que repercute en una mayor y mejor comunicación, convirtiéndose el diálogo en el núcleo vertebrador de la experiencia educativa. Esto incide de manera evidente en la mejora de la competencia comunicativa de los niños. (p. 422)

Escucha activa.

Como una habilidad que potencia o está ligada a la empatía y tomando como apoyo a esta idea expuesta, el planteamiento de Martín, (2018) quien manifiesta:

En los equipos de trabajo veremos que el uso de la escucha activa y la empatía no solamente se realiza de manera individual, sino que pasa a formar parte del comportamiento grupal y es parte esencial de la toma de decisiones. Estos mecanismos actuarán como elemento de cohesión, creando cultura grupal y espacios comunes de pertenecía. (p. 8)

Es la importancia de incluir dentro de las actividades que se desarrollan dentro del trabajo colaborativo el fortalecimiento de las relaciones interpersonales, que contribuyen al alcance de metas comunes, y la apropiación del concepto de interdependencia positiva como eje fundamental en este tipo de estrategias cooperativas y colaborativas.

En relación con lo anterior, se puede evidenciar en las observaciones realizadas, comentarios hechos por los niños en la puesta en común tales como: *“Trabajar en equipo es bueno porque puede compartir con mis amigos y también escucharlos a todos” (JS)*, reconocer que cada integrante tiene algo por decir o expresar y esto aporta a la construcción colectiva de aprendizajes.

El rol del docente es fundamental para generar escenarios donde la empatía pueda ser fortalecida, permitiendo a los estudiantes espacios para expresar sus opiniones o ideas frente a situaciones o experiencias que se dan en el aula; una de ellas que se propone en el trabajo colaborativo es la puesta en común o socialización donde el diálogo y la comunicación positiva son actores que promueven la participación y la escucha activa.

Juego como promotor de relación entre pares.

Se posibilitan escenarios de comunicación, donde los niños y las niñas a través de la escenificación de experiencias reales o fantásticas pueden manifestar sus emociones y pensamientos que, enfocados con una intención pedagógica clara, fortalecen los procesos de enseñanza y aprendizaje por medios de canales de comunicación que permitan expresar un mensaje de manera clara.

De acuerdo con Moya (2019): “El tiempo dedicado a jugar es necesario, pues supone el proceso mental que les permite dar sentido al mundo y comprenderlo, por lo que resulta, por lo tanto, básico para su desarrollo” (p.187). Es partir de las experiencias del niño para darle significado a sus procesos formativos de socialización y comunicación.

Es intencionar el juego como herramienta pedagógica y que a través del trabajo colaborativo permita potenciar el aprendizaje, involucrando nuevas posibilidades para la

creación de normas de convivencia, apropiación de roles, habilidades comunicativas y aceptación de las diferencias para fortalecer las interacciones que se dan en el aula.

A su vez se evidenciaron expresiones en los niños al preguntarles en la socialización cómo les pareció la actividad, a lo cual ellos respondieron: *“Si nos gustó porque estaba divertida y porque jugamos y aprendimos a construir en equipo”* (SR). Es propiciar espacios de juego que tengan una intención pedagógica para el aprendizaje, y al realizarlo desde la mediación del trabajo colaborativo permite la interacción con el otro, otorgando más posibilidades para lograr aprendizajes significativos.

Surge una categoría emergente que nace de las observaciones realizadas, y tiene que ver con la **camaradería**. Al buscar una definición que se pudiera acercar a la intención frente a las manifestaciones de la empatía presentes en el trabajo colaborativo Pérez (2013), lo plantea como una de las bases de la fraternidad como eje de la camaradería, es pertenecer a algún grupo, asociación, etc.; contar con alguien y cooperar entre otros.

Puede entenderse entonces, como la creación de lazos de amistad y compañerismo, y para este efecto los niños y las niñas que participaron en las actividades colaborativas planeadas, que se encuentran en edades tempranas poco a poco van fortaleciendo las relaciones con sus pares, que además desde el trabajo colaborativo pueden ser enriquecidas con el respeto, la cooperación y la empatía.

Complementando con lo anteriormente mencionado, se observó en los niños participantes: *“Los niños que están esperando su turno alientan a los compañeros que están realizando la actividad. DG: vamos, vamos Thomás (DG). MA: Salomé, Salomé”* al igual que: *“El equipo N° 1 muestra un poco más de camaradería cuando llega el compañero para hacer el relevo, se chocan la mano”* (E. N° 1) Son expresiones auténticas que permiten encontrar una

relación de conceptos con la realidad que se vive en el aula, permitir también celebrar de manera espontánea sus triunfos que generen cohesión entre el equipo de trabajo

Para propiciar ambientes de sana convivencia dentro de los equipos presentes en el trabajo colaborativo la **ayuda mutua** y el **compartir** juegan un rol importante en los procesos de comunicación que se dan en el aula, en tanto que permiten la expresión libre de sus ideas, pensamientos y/o emociones de manera asertiva, propiciando el diálogo entre sus integrantes para poder apoyar a alguien cuando lo necesite y de esta manera salir adelante entre todos.

A la hora de potenciar la interacción promotora de tu clase, resultan claves la cohesión grupal y la confianza, es decir, conseguir generar un ambiente de trabajo en el que los alumnos se sientan a gusto y no tengan reparo en **pedir ayuda** si la necesitan. De esta forma, las relaciones serán más fluidas y el clima de la clase, más agradable. (Manso y Zariquiey, 2021, p. 86)

Esto se puede lograr propiciando ambientes de comunicación en el aula, donde cada uno de los integrantes puedan manifestar sus puntos de vista ya sea a favor o en contra de determinada situación, y que el docente pueda desarrollar en ellos habilidades para una comunicación asertiva, basadas en el respeto y la ayuda mutua para el alcance de metas comunes.

Así lo expresan los niños: *“Para ayudarnos juntos” (MA); al preguntarles: ¿Y qué es más chévere armar solo o armar en grupo? (CA)*, a lo cual ellos responden: *“En grupo, porque es bueno compartir” (LE)* Es misión del docente que este tipo de manifestaciones en los niños se vuelvan cada vez más frecuentes, con actividades que intencionadas fortalezcan la ayuda mutua y el compartir tanto experiencias, como tareas, juegos, materiales, entre otros.

Gestos de solidaridad y aceptación al otro

Como manifestaciones empáticas que son evidenciadas en el trabajo colaborativo y que dan cuenta de procesos comunicativos tan valiosos para la conexión en el aula tanto para los estudiantes como para el docente quien se convierte en un mediador y orientador en los procesos que allí se dan.

En este sentido, Manso y Zariquiey (2021) expresan: “Una de las condiciones básicas del aprendizaje cooperativo es justamente esta interacción promotora, que convierte el trabajo conjunto en una maravillosa oportunidad de aprendizaje para todos los estudiantes, independientemente de sus características, intereses y necesidades. (p.91)

Cuando se realizan diversas actividades colaborativas en el ambiente escolar se pueden observar acciones de los niños y las niñas: *“Una niña observa que se cae un tarro de los obstáculos y se dirige a organizarlo. Se devuelve a la fila para esperar su turno” (O); “Al equipo de la mesa N° 2 se les cae lo que han construido al suelo, y una compañerita de otra mesa corre a ayudarles a recoger las fichas” (O)* son acciones no premeditadas que realizan de manera natural y que reflejan la preocupación y querer ayudar al otro de forma desinteresada, y que además no suele hacer parte de su tarea o función dentro del equipo de trabajo.

4. Resolución de conflictos

En fin, “estar juntos” es un punto de partida para hacer “cosas juntos” lo que no supone las mismas acciones, ni una identidad o consenso entre puntos de vista, ni equivalencia en sus efectos pedagógicos”

Carlos Skliar

Resolución de conflictos

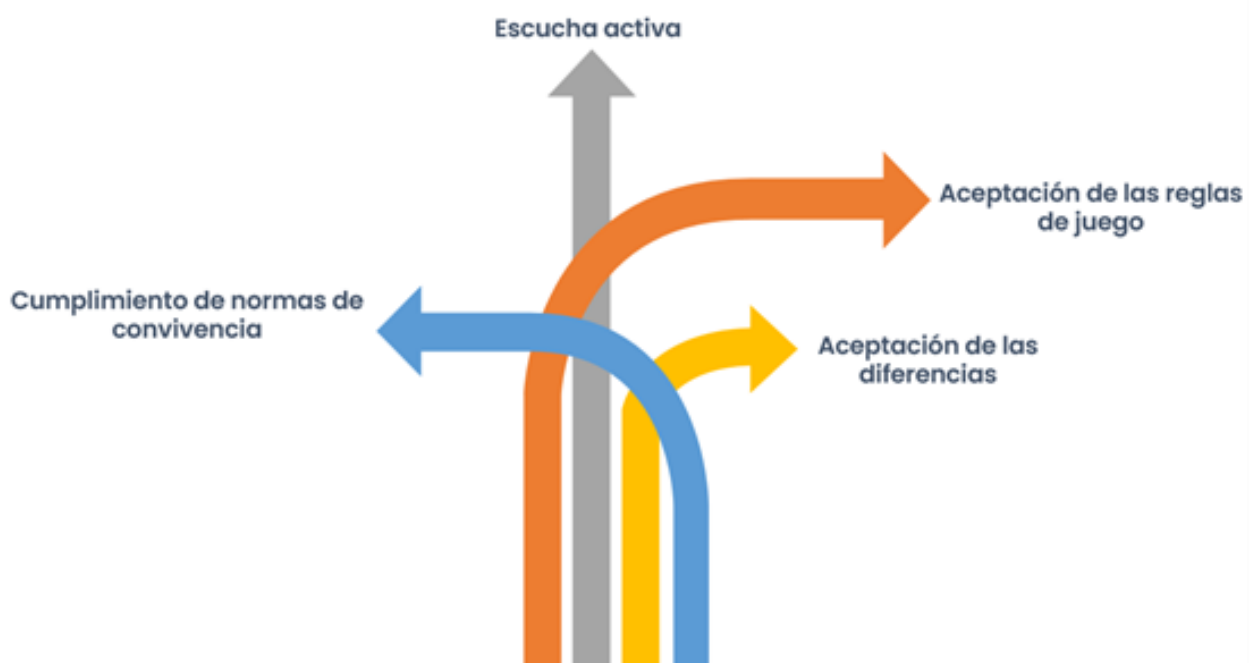


Figura 5.

Resolución de conflictos.

Fuente: Elaboración propia

La resolución de conflictos está presente en la gran mayoría de las situaciones que se dan en el aula, y para afrontarlo participan tanto estudiantes como el docente; por ello es importante que cada uno de los actores que intervienen en los procesos formativos adquieran herramientas que puedan tener diversas posibilidades para su implementación en el ámbito educativo al igual que en la vida cotidiana.

Para apoyar la idea anterior, Manso y Zariquiey (2021) manifiesta que el desarrollo de destrezas sociales relacionadas con la comunicación, la cooperación, la **resolución pacífica de conflictos**, el apoyo y la ayuda mutua” son identificadas como un aporte que brinda el trabajo colaborativo desde la interdependencia positiva; pudiendo corroborar si en estas destrezas también se tiene cabida la empatía como habilidad socioemocional.

Cumplimiento de normas de convivencia.

Cuando en un equipo de trabajo las normas son establecidas en consenso entre todos sus integrantes, es común que cuando se presenten dificultades frente al cumplimiento de una tarea o funciones de algún rol, estos tiendan a ser solucionadas a partir del diálogo y la concertación ya que cada uno de sus miembros es responsable y participante activo frente a la meta propuesta.

Encontrando sustento para las ideas anteriores Manso y Zariquiey (2021) destacan:

El hecho de compartir unas normas que los alumnos han consensuado y asumido como necesarias; o de celebrar juntos los éxitos o analizar juntos lo que ha salido mal para pensar cómo podemos mejorarlo; o la seguridad que genera el hecho de contar con los compañeros cuando surge algún problema. (p. 82)

Este tipo de manifestaciones pudieron ser ratificadas en las observaciones realizadas cuando un niño expresa: *“Entre todos hicimos el trabajo, cometimos errores, pero los corregimos”* (JB) al igual que la docente resalta en varias oportunidades la importancia de

cumplir con las normas, en cuanto a respetar el turno, al igual que el cumplimiento de las funciones en los roles asignados, preguntado con frecuencia sobre estos durante el desarrollo de las diferentes actividades.

Además, cabe resaltar que para que lo anterior pueda darse, en primera medida debe haber un acompañamiento del docente como mediador y líder en acciones que permitan el fortalecimiento de las mismas, ya que esto no se logra de la noche a la mañana sino más bien es el resultado de un proceso de formación continuo para que los niños y niñas puedan asimilarlo y ponerlo en prácticas dentro de sus interacciones cotidianas haciendo parte de la cultura y pactos en el aula.

Aceptación de las reglas del juego.

Esta subcategoría permite reconocer como desde las interacciones que surgen en las diferentes actividades propuestas, las reglas están muy ligadas las normas de convivencia, ya que para que pueda darse una debe ir ligada a la apropiación o cumplimiento de la otra, permitiendo además la resolución pacífica de conflictos que puedan darse en estas actividades.

Se destaca que las actividades propuestas en los diferentes talleres realizados fueron basadas en el juego como eje articular del trabajo colaborativo, siendo planeados acorde a los rangos de edades donde se encontraban ubicados los niños y las niñas objeto de estudio, y que pudieran generar un impacto positivo a la hora de su ejecución.

Ahora bien, Moya (2019) plantea aspectos relacionados con la importancia del juego y su relación con el trabajo colaborativo, pues éste favorece el desarrollo de las habilidades sociales y del lenguaje, ya que para poder jugar con otros niños y ser aceptado en el juego hay que seguir unas **reglas** y adaptarse a los cambios que van surgiendo durante este. (p. 191)

Continuando con la idea anterior se observó tanto en los niños y las niñas como en el docente como participante activo en las actividades colaborativas propuestas expresiones tales como: *“Vamos a hacer una cosa, ustedes como equipo le van a ayudar y mientras van realizando la actividad le van explicando lo que no entienda”*(CA) *“El niño manifiesta estar de acuerdo asintiendo con la cabeza y diciendo listo”*(O) es poder ser flexibles frente a las diversas situaciones que se presentan y ofrecer variables o alternativas que permitan el alcance de las tareas y metas propuestas.

Escucha activa.

Al traer al escenario nuevamente la escucha activa como manifestación empática en torno a la resolución de conflictos, Carpena (2016) refiere:

La escucha activa y empática es una forma de acogida y de predisposición específica hacia el otro. Consiste en ir más allá de lo que detectamos que se nos dice. Hay una voluntad de entender realmente lo que se nos comunica a nivel verbal y no verbal, escuchando con los ojos y con todo el cuerpo. (p. 159)

Cabe mencionar que cuando se presenta determinada situación de conflicto se hace necesario resaltar la importancia del diálogo para dar una solución a partir del consenso entre los implicados y de esta manera poder ser escuchados y entendidos desde sus perspectivas creando así, soluciones equánimes que posibiliten la convivencia armónica y lograr con el cumplimiento de las tareas y metas propuestas.

Con respecto a las observaciones realizadas, la docente hace una reflexión sobre *“la importancia de escuchar a nuestros compañeros cuando hacemos la socialización y poder aprender a escucharnos cuando alguien está hablando”* (CA). Al respecto de este comentario una niña levanta la mano y expresa: *“Trabajar en equipo es bueno porque puede compartir con*

mis amigos y también escucharlos a todos” (NR). Son situaciones que los mismos estudiantes relacionan con la reflexión hecha por la docente, creando así conexión frente las comportamientos y acciones realizadas por sus compañeros.

Son situaciones cotidianas que se generan en la interacción entre pares; reiterando la importancia del rol que desempeña el docente, al abordar de manera explícita en el acto educativo este tipo de manifestaciones, no dejándolas pasar desapercibidas y que tengan sentido en los procesos formativos de los estudiantes como una reflexión en torno a la importancia de la escucha activa y la empatía como herramienta para la solución de problemas.

En conclusión, frente a la escucha activa en la resolución de conflictos Martín (2018) expresa:

Crear espacios para el diálogo y la comunicación positiva tendría que estar dentro de nuestras prioridades para facilitar el entendimiento, llegar a acuerdos y tener mejor convivencia. Además, comprender las bases del lenguaje positivo y de la comunicación no violenta serán vías adecuadas para mejorar nuestras habilidades de empatía y escucha.

(p.16)

Aceptación de las diferencias

En una investigación denominada: “El trabajo colaborativo, una herramienta de enseñanza para el aprendizaje” plantean como conclusión la importancia de reconocer la escuela como un espacio donde se acoge a todo el mundo, identificando además que una forma de aprendizaje es a través de actividades colaborativas que fomenten valores de solidaridad, responsabilidad, tolerancia y respeto; también enfatizan acerca de la importancia de crear espacios inclusivos para lograr la cooperación y colaboración. (Avitia Hernández, 2018, p. 9)

Lograr en el aula ambientes de inclusión es una tarea nada fácil, requiere de procesos continuos donde se vincule el desarrollo de habilidades sociales en este caso en la empatía, que permitan a los estudiantes reconocer y aceptar las diferencias como una forma de aprendizaje, con actividades cotidianas que desde el trabajo colaborativo fomenten la aceptación del otro, y que a través de las posibilidades que tiene cada integrante, estas puedan ser sumadas para el desarrollo de tareas y alcance de las metas.

Así lo refleja una expresión de un estudiante cuando manifiesta: *“Con la actividad nos fue bien, no tuvimos inconveniente, realizamos el ejercicio entre todos” (JS)*. En otra actividad también se pone en evidencia: *“Entre todos nos ayudamos para cumplir con la tarea” (DG)*. Este tipo de expresiones dadas por los estudiantes surgen en un ejercicio se propone desde del trabajo colaborativo es que la socialización o puesta en común, el cual posibilita el diálogo, la interacción con el otro.

En escenarios como estos, cobra nuevamente sentido el rol del docente, como posibilitador y mediador en los diálogos que puedan darse, siendo orientadas con respeto, y aceptación por la diferencia de opiniones que pueden surgir. Ya que en niños y niñas de edades tempranas se hace indispensable generar hábitos de escucha y respeto por la palabra.

5. Juego como promotor del aprendizaje

“Jugar no es un descanso del aprendizaje. Es un aprendizaje interminable, encantador, profundo, atractivo y práctico. Es la puerta al corazón del niño.”

Vince Gowmon



Figura 4

Juego como promotor del aprendizaje

Fuente: elaboración propia

Al entrar en diálogo con la última categoría se puede decir que sobre ella al igual que el trabajo colaborativo se cimentaron las bases para dar respuesta a la pregunta de investigación que como se ha mencionado anteriormente, tiene que ver con el reconocimiento de las

manifestaciones de la empatía dentro del trabajo colaborativo visto como una mediación pedagógica.

Así pues, para Moya (2019) Los juegos en los que la colaboración es necesaria para la resolución de enigmas permiten identificar aspectos concretos de los niños, como su motivación, implicación, decisión, capacidad de trabajo en grupo, comportamiento cooperativo y empatía. (p.91)

En esta premisa se dan luces referentes a la conexión que tiene las actividades colaborativas y cooperativas para el fortalecimiento de habilidades socioemocionales, especialmente la que convoca en esta investigación: la empatía, y además la manera como el juego puede ser intencionado como conector entre ellas, ofreciendo también una gama de posibilidades para su aplicación en diferentes contextos.

Reglas de juego

Dentro de la categoría del juego como promotor del aprendizaje Moya (2019) hace referencia a:

El juego favorece el desarrollo de las habilidades sociales y del lenguaje, ya que para poder jugar con otros niños y ser aceptado en el juego hay que seguir unas reglas y adaptarse a los cambios que van surgiendo durante este. (p. 191)

Es como poco a poco se pueden ir implementado en las dinámicas del aula diversas estrategias que den razón frente a esta premisa, ya que, dentro del trabajo realizado con los niños y las niñas, se evidenciaron algunas dificultades con relación al cumplimiento a cabalidad de las reglas que se establecieron en conjunto con los equipos de trabajo.

Teniendo que intervenir el docente para explicar que con el juego no solo hay diversión, sino también se puede aprender a compartir con el otro, al igual que al trabajar en equipo se logra

el alcance de una meta común, y que por medio de acciones tan sencillas como respetar un turno, saber que hay un equipo ganador entre otros, están aceptando las reglas pactadas desde un inicio.

En este sentido cuando los niños y las niñas realizan actividades colaborativas donde el juego está presente, se puede observar que: *“Todos los niños van rotando por cada una de las mesas observando de manera respetuosa el trabajo de sus compañeros” (CA); “Aplauden a sus compañeros a medida que da el visto bueno” (DG):* puede relacionarse como un signo de aprobación por parte de los mismos compañeros, como un gesto de aceptación e interpretarse también como una manifestación de empatía.

Relación entre pares

Una de las fortalezas que brinda el trabajo colaborativo es permitir la relación con el otro, que a través de esta puedan darse interacciones que propicien el aprendizaje, y construir las bases para ambientes de sana convivencia donde todos los integrantes de un equipo puedan crear sinergia las tareas que sean propuestas para el alcance de una meta.

Dentro del trabajo colaborativo surge un concepto que puede tener relación con las manifestaciones que se dan de la empatía, interviniendo además, el juego como canal para que estas puedan darse y tiene que ver con la **cohesión grupal** que para Manso y Zariquiey (2021) la definen como: *“Trabajar juntos, compartir experiencias de aprendizaje, animarse a trabajar, celebrar conjuntamente cuando las cosas salen bien o, si no es así, buscar juntos la forma de mejorar: #UnoParaTodosYTodosParaUno” (p. 77)*

Al respecto de la anterior afirmación se pudo observar en los estudiantes: *“Los niños que están esperando su turno alientan a los compañeros que están realizando la actividad (CA): vamos, vamos Thomás (DG), Salomé, Salomé” (MA).* Son comportamiento y expresiones que

de manera espontánea pueden dar cuenta de la conexión y los lazos empáticos que se crean en las actividades donde el trabajo colaborativo y el juego se conjugan.

Expresión de emociones

Cuando los niños y las niñas comparten espacios y experiencias de juego salen a relucir diversas manifestaciones que son suscitadas por emociones que surgen de la interacción que tiene con sus compañeros y que intencionadas desde el trabajo colaborativo aportan insumos para reconocer su importancia dentro de las relaciones que se dan entre pares: y por qué no, trabajar en su reconocimiento y regulación promoviendo habilidades como la empatía.

En relación con lo anterior, Decroly (2002) manifiesta:

A partir del uso de símbolos acordes con el contexto, al juego se le atribuye una forma de manifestar emociones, apreciaciones, conocimientos y experiencias; se concibe como un medio para cumplir con la necesidad de expresar y compartir el “yo” con los demás.

Tomando de referencia el juego como una forma de expresar emociones, y encontrando eco en las observaciones realizadas, se evidencia: *“Demuestra ansiedad moviendo sus manos de manera rápida apenas se da el pitazo de inicio” (LE); a su vez la docente manifiesta: “Los niños se muestran inquietos mientras sus compañeros les toca el turno: se mueven constantemente en el puesto, mueven las manos rápidamente, brincan, gritan” (CA);* proponiendo así una reflexión en torno a la forma como los niños y las niñas pueden manifestar sus emociones utilizando un lenguaje corporal, haciéndolo más consciente en ellos como una forma de expresión válida.

En conclusión, frente a la expresión de emociones Tamayo (2021) manifiesta de manera acertada, en una de sus conclusiones frente a la incidencia del juego cooperativo en la flexibilidad cognitiva, planificación y toma de decisiones:

La activación de emociones de los participantes durante los escenarios de juego, generaron un incremento de actuar con riesgo y así acudieron a desempeños cognitivos similares conducentes a lograr la activación de ensambles de estados mentales en procura de resolver un problema o lograr un objetivo en común entendido como la obtención del beneficio. (p. 255)

Reconocimiento de las propias habilidades y de los demás.

Partiendo de la siguiente premisa propuesta por Johnson y Johnson (1999), donde manifiestan sobre la importancia de las prácticas que se dan con los compañeros de aula, al obtener mejores resultados y así demostrar que el aprendizaje resulta más fácil si se realizan los trabajos en conjunto, buscando una meta en común, haciendo que cada uno aporte desde su propia habilidad para sus compañeros.

Se podría deducir entonces, que para generar ambientes de confianza y respeto que posibiliten el fortalecimiento de la empatía, es importante que exista un reconocimiento por parte de los miembros del equipo de las habilidades que puede aportar cada uno para el alcance de una meta común.

Al respecto pudo encontrarse como evidencia en una observación realizada por la docente esta apreciación: *“El equipo N° 3 muestra entusiasmo y aplaude porque su compañera encesto y realizo de primera la prueba; los niños se muestran ansiosos al ver a sus compañeritos realizar la actividad y cumplir con el objetivo” (CA)*. Son tareas que a través del juego dan cuenta de pequeños avances en torno al reconocimiento de las habilidades de los demás, siendo misión del docente fortalecerlas en los distintos escenarios y dinámicas que se dan en el aula.

En conclusión, se desarrollaron ampliamente las categorías emergentes que surgieron en el presente ejercicio investigativo que intenta dar respuesta frente a las manifestaciones de la

empatía presentes en el trabajo colaborativo como mediación pedagógica; quedando demostrado de manera explícita tanto desde la experiencia de la docente participante, las expresiones y observaciones realizadas con los estudiantes, además del sustento teórico desde la mirada de diversos autores que se convocaron en para el diálogo en el análisis y discusión de los resultados aquí presentados.

Conclusiones

Las conclusiones que aquí se presentan surgen de cada una de las etapas planteadas en el ejercicio investigativo, relacionado con las manifestaciones de la empatía presentes en el trabajo colaborativo como mediación pedagógica y que dan cuenta de las reflexiones que se han suscitado en el análisis de los resultados ya expuestos.

En cuanto a las consultas que se tienen como apoyo en el análisis de antecedentes, y en el sustento propuesto desde el marco teórico, se puede concluir como el trabajo colaborativo plantea convergencias con el trabajo cooperativo, lo que permitió abordarlos para encontrar complemento desde sus diversos postulados y características, teniendo en cuenta además que desde la propuesta realizada en el modelo pedagógico EAU los dos conceptos son utilizados como referentes conceptuales.

Se podría decir además que, desde la mirada realizada por distintos autores; que una de las funciones del trabajo cooperativo se enfoca en que los miembros del equipo pueden dividirse las tareas para llegar al logro del objetivo, mientras que en el aprendizaje colaborativo existe una conexión y colaboración para el aporte de todos en función a la meta propuesta.

Con respecto al cumplimiento de los objetivos específicos de esta propuesta de investigación en lo concerniente a reconocer las expresiones de la empatía en los niños y las niñas se pudo concluir que:

Tomando como base los componentes del trabajo colaborativo, y teniendo como apoyo el juego, pudieron evidenciarse en los niños y las niñas, diferentes manifestaciones empáticas a través del lenguaje verbal y no verbal, los cuales estuvieron presentes en cada una de las experiencias vividas en el desarrollo de los talleres planeados y que quedaron como evidencia en las transcripciones y observaciones realizadas.

Aunque el propósito de la presente investigación es reconocer las manifestaciones de empatía, se pudo observar en los niños y las niñas la dificultad para expresar y regular sus emociones, lo que es fundamental para el fortaleciendo de habilidades socioemocionales tan importantes como es la empatía; por ello se destaca la importancia de su fortalecimiento desde el aula a través del trabajo colaborativo para que no solo exista una observación, sino que en verdad se den procesos de formación.

Otra conclusión que se plantea tiene que ver con la importancia que juega el rol del docente para reconocer las manifestaciones que pudieron ser evidenciadas, ya que este, en su función de mediador y dinamizador puede intencionar su trabajo en el aula través del aprendizaje colaborativo para el desarrollo y fortaleciendo de habilidades socioemocionales tan importantes como es la empatía.

Por otro lado, encontrando desde la teoría y sustentando en la práctica, se puede identificar la relación que tiene en las manifestaciones de la empática presentes en los niños y las niñas la importancia de la escucha activa para que esta habilidad pueda ser potenciada en los estudiantes, ya que aporta valiosos elementos dentro del trabajo en el aula.

En cuanto al cumplimiento del segundo objetivo que estuvo dado a describir las interacciones que se dan en el trabajo colaborativo como mediación del modelo Escuela Activa Urbana en primer grado de una institución educativa pública de Manizales, concluyendo que:

Las distintas herramientas utilizadas para dar cuenta de las interacciones que se dan desde el trabajo colaborativo fueron útiles y acertadas, ya que los talleres planeados desde esta mediación pedagógica posibilitaron la observación de los comportamientos y expresiones en los niños y las niñas, desde una mirada objetiva y reflexiva para encontrar respuesta al objetivo planteado.

Dichas actividades permitieron en todo momento observar las interacciones de los estudiantes en diferentes escenarios y acciones de cooperación y colaboración; a su vez reflejan las dinámicas y los roles que los niños y las niñas pueden desempeñar para el cumplimiento de tareas y el alcance de las metas propuestas en cada uno de los talleres realizados.

En lo referente al tercer objetivo específico descrito que pretende indagar las estrategias y acciones que se despliegan en el trabajo colaborativo y permiten la expresión de la empatía en los niños y niñas de primer grado de una institución educativa pública de Manizales se puede concluir:

La importancia que tiene desde el trabajo colaborativo como mediación pedagógica del modelo EUA, un momento que es nombrado puesta en común o socialización, ya que fue desde allí donde surgieron muchos de los comentarios y expresiones de los niños y las niñas en cuanto a la importancia de trabajar en equipo, a su vez, de reconocer al otro como parte importante del grupo, tanto con sus habilidades y capacidades como también con sus dificultades y/o diferencias.

Nuevamente se destaca el rol del docente, quien es el que propicia estos escenarios para que puedan darse estas manifestaciones, intencionado el proceso de enseñanza aprendizaje en el desarrollo de habilidades socioemocionales como la empatía; ya que esta, aunque está presente en los niños y niñas de forma natural, se hace necesario ser fortalecida para que pueda ser potenciada y desarrollada en la escuela como escenario de relaciones interpersonales.

Dentro de las diversas estrategias que se plantean desde el trabajo colaborativo la docente pudo implementar algunas que le permitieron lograr el alcance de los objetivos planteados, y una de ellas tienen que ver ejercicios que forman parte de la cotidianidad en el aula, que se describen en las transcripciones realizadas como: “*momento de atención plena*” una táctica tomada desde

el mindfulness que contribuye a ejercitar a los niños y las niñas en técnicas para centrar su atención y estar en el momento presente, que aunque no hicieron parte del análisis si favorecieron a los resultados obtenidos y apoyados en los antecedentes puede darse veracidad a los aquí expresado.

Otra estrategia que favoreció el alcance de este objetivo tuvo que ver con la utilización del juego como herramienta pedagógica para el aprendizaje, y que junto con el trabajo colaborativo puede crear sinergia para que los niños y las niñas demostraran interés y agrado frente a las actividades propuestas, siendo un canal efectivo para reconocer distintas manifestaciones de empatía ya anteriormente descritas.

Es importante resaltar que aún hay mucho trabajo por realizar, en lo correspondiente al desarrollo de estrategias y acciones que pueden contribuir en el fortalecimiento de la empatía, sin embargo, se pudo corroborar que el trabajo colaborativo como mediación pedagógica es fundamental en este proceso; y que con posibles variaciones y adaptaciones de acuerdo con los grupos, necesidades y contextos esta mediación si puede contribuir a dicho fortalecimiento.

Ahora bien, en cuanto a la metodología aquí planteada se puede concluir:

Desde la observación participante permitieron tener un poco más de entendimiento en los relacionado con las conductas, comportamientos y acciones que pudieron ser manifestadas por los niños y las niñas objeto de estudio en tanto que abrió posibilidades para el análisis y reflexión de los resultados obtenidos, además brindando la oportunidad al investigador de ser participante activo durante el proceso.

Evidenciándose en como la docente pudo ser parte del proceso de investigación tanto en el rol de mediador y líder en las actividades colaborativas que se llevaron, como docente a cargo de los niños y las niñas de primer grado objetos de estudio; sino también como investigadora en

torno a reflexionar sobre las manifestaciones de la empatía presentes en el trabajo colaborativo como un fenómeno social que tiene cabida dentro de una investigación cualitativa.

Se concluye también que las transcripciones e interpretaciones y posterior análisis que desde allí surgieron son tomadas como hallazgos de la investigación, y que permiten dan a razón a los objetivos y preguntadas planteadas, teniendo en cuenta además su confiabilidad y pertinencia en su aplicación durante el desarrollo del ejercicio investigativo.

En cuanto al contraste de resultados obtenidos desde los antecedentes consultados y el análisis en la presente investigación, se puede concluir que tanto el trabajo cooperativo como colaborativo si favorecen el desarrollo de habilidades socioemocionales o conductas prosociales como la empatía, al igual que favorece la creación de ambientes de sana convivencia, comunicación asertiva y resolución de conflictos entre otros.

Y para finalizar se hace referencia a la comparación con los resultados obtenidos en una investigación realizada en la ciudad de Medellín en el año 2018, donde se concluye que en los estudiantes de primer grado de básica primaria se prioriza el trabajo individual al igual que las habilidades sociales – verbales; presentándose la comunicación en mayor medida entre docente y estudiantes; siendo la interacción entre compañeros un poco menos habitual; ante lo cual se confirma en esta investigación que si el trabajo colaborativo está presente en el aula como una mediación pedagógica este tipo de resultados no tendrían lugar, ya que es a través de estas estrategias pedagógicas como se potencia la comunicación y la relación entre pares.

Recomendaciones

Al comprender las manifestaciones de la empatía a partir de las interacciones presentes en el trabajo colaborativo como mediación del modelo Escuela Activa Urbana en niños y niñas de primer grado de una institución pública de la ciudad de Manizales se suscitan algunas recomendaciones para los docentes, para las instituciones educativas y también para futuras investigaciones que puedan surgir con un interés investigativo similar:

Una reflexión que se dio frente a la importancia que los procesos formativos que se dan en el aula no tengan una ruptura cuando los niños y las niñas avancen a otros niveles o grados, es que desde la implementación del modelo pedagógico en una institución todos los actores que hacen parte de la comunidad educativa puedan tener una conexión y sincronía en los procesos que se llevan a cabo en el aula, específicamente en lo relacionado con implementación del trabajo colaborativo como mediación pedagógica y que no se convierta en actividades aisladas que algunos docentes realicen de manera ocasional y/o aislada.

Sumado a lo anterior, se hace necesario trabajar desde edades tempranas en el reconocimiento y regulación de las emociones como base que permitan el desarrollo y fortalecimiento de la empatía, ya que se pudo observar en varias investigaciones la importancia que tiene en el abordaje de la educación socioemocional.

En complemento, es importante incluir en la escuela programas bien estructurados para la formación de docentes tanto en competencias como habilidades socioemocionales, ya que se ha observado desde la experiencia que no se puede dar algo de lo que se carece, y si bien hay conocimientos generales, se hace necesario enriquecer la labor pedagógica con herramientas y estrategias que puedan ser replicadas en el aula.

La familia como primera comunidad que posibilita la conexión y relación con el otro debe convertirse en una aliada para la escuela, que al trabajar en equipo puedan ofrecer herramientas para la formación y fortalecimiento de habilidades para la vida.

Como pudo comprobarse en la presente investigación, dentro del trabajo colaborativo si se encuentran presentes manifestaciones de la empatía, se sugiere para futuras investigaciones ahondar un poco más, en diferentes herramientas y estrategias que permiten fortalecer el desarrollo de esta habilidad socioemocional en niños, niñas y jóvenes no sólo desde esta mediación pedagógica sino otras miradas que puedan ser abordadas por la escuela.

Esperando que lo descrito aquí, pueda aportar insumos al proceso de resignificación el cual se está llevando a cabo en el modelo EAU, y que desde el principio de participación en donde está presente el trabajo colaborativo se pueda dar una discusión, frente al análisis aquí realizado.

Referencias

- Alcadía de Manizales, Fundación LUKER. (2014). *Fundamentación conceptual y pedagógica del modelo Escuela Activa Urbana*.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*(10), 61-82. Retrieved mayo, 2021 from <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:EducacionXXI-2007numero10-823/Documento.pdf>
- Booth E. (2019). *Las habilidades socioemocionales en la primera infancia. Llegar al corazón del aprendizaje*. Narcea S.A. Ediciones. <https://es.scribd.com/read/400547644/Las-habilidades-socioemocionales-en-la-primera-infancia-Llegar-al-corazon-del-aprendizaje>
- Carpena, A. (2016). *La empatía es posible*. España : Editorial Desclee.
- Decroly, O. y. (2002). El juego educativo iniciación a la actividad intelectual y motri.
- Díaz, D. (2015). La pedagogía activa y el desarrollo cognoscitivo en los niños y niñas del cuarto año de la Escuela de Educación Básica Particular Emanuel del Cantón Ambato Provincia de Tungurahua.
- Díaz, L. (2011) La observación. Departamento de publicaciones de la facultad de Psicología de la UNAM.
[chromextension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/publicaciones/La_observacion_Lidia_Diaz_Sanjuan_Texto_Apoyo_Didactico_Metodo_Clinico_3_Sem.pdf](http://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/publicaciones/La_observacion_Lidia_Diaz_Sanjuan_Texto_Apoyo_Didactico_Metodo_Clinico_3_Sem.pdf)
- Duran, A. (2018) Trabajo en equipo. Publishdrive.
<https://es.scribd.com/book/407450549/Trabajo-en-Equipo>

García, E. (2020). Impacto de las competencias socioemocionales en docentes y estudiantes dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje de la Escuela Normal Superior María Auxiliadora de San Andrés, Santander". <https://alejandria.poligran.edu.co/handle/10823/2078>

Freinet, C. (1984). *Por una escuela del pueblo*. México: Laia.

García Solana, O. (1998). *Breve Historia de la Escuela Activa*. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Gardner, H. (1995). *Inteligencias Múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.

Goleman, D. (2008). *Inteligencia Emocional*. Kairós.

Hernández, R. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.

Hoffman, M. (1984). Is Altruism part of the human nature. *Journal of personality and social psychology*, 121-137.

Hoffman, M. (2000). Emphaty and moral development: implications for caring and justice. *Actualidades en psicología*, 141-147.

Husserl, E. (1945). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. México: Fondo de Cultura Económica.

Jaramillo, B., y Guzmán, N. (2018). La Transición Escolar y su Incidencia en las Habilidades Sociales.
https://www.researchgate.net/publication/342429644_La_transicion_escolar_como_reto_en_el_proceso_formativo_de_los_ninos_y_ninas

Jaramillo Valencia, B., & Guzmán Atehortúa, N. (2018). La transición escolar y su incidencia en las habilidades sociales. .

Johnson, D; Johnson R; Holubec E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Lipps, T. (1903). *Psychologie des Schönen und der Kunst [Psicología de la belleza y las artes]*. Hamburgo, Alemania: Verlag Leopold Voss.

López, M. B., Arán Filippetti, V., & Richaud, M. C. (2014). Empatía: desde la percepción automática hasta los procesos controlados. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32, 37-51. doi:dx.doi.org/10.12804/apl32.1.2014.03

Lorena, Z. S. (2017). Diseño y aplicación del programa socioemocional siente jugando en alumnado de educación primaria mediante la metodología aprendizaje-servicio.

Lucero, M. M. (2003). Entre el trabajo colaborativo y el aprendizaje colaborativo, Rev. Iberoam. Educ., pp. 1–20. *Revista iberoamericana de educación*, 1-20. From <https://rieoei.org/RIE/article/view/2923>

Maldonado, M. (2007, septiembre-noviembre). El Aprendizaje Basado en Proyectos aplicado en Educación Técnica. . *Laurus revista de educación* , 14(28), 158-180. Retrieved febrero, 2021 from <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111716009>

Manso, D. V. (2019). *Orientaciones para la formación docente y el trabajo en el aula. Aprendizaje colaborativo*. Chile : SUMMA.

Martín, N. M. (2018). *Escucha activa y empática* . Publishdrive. <https://es.scribd.com/book/407450519/Escucha-Activa-y-Empatica>

Martínez, M. (2005) El método etnográfico en educación. <http://prof.usb.ve/miguelm/metodoetnografico.html>

MEN. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas:Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*. Bogotá. From www.mineduccion.gov.co

Mogollón, O. &. (2011). *Escuelas activas. Apuestas para mejorar la calidad de la educación*. Washington: FHI360.

Montessori, M. (1948). *Ideas generales sobre mi método*. Buenos Aires : Losada.

Moya, A. L. (2019). *Educación en la empatía. El antídoto contra el bullying*. Plataforma.

Murcia Peña, N., Amador, L. H., Cardona, D., Castaño, G. A., Ramírez, M. I., & Vargas García, D. (2009). Aprendizaje colaborativo: senderos enraizados a la cultura caldense. .

Narváez, E. (2006, octubre-diciembre). Una mirada a la escuela nueva. *Educere*, 10(35), 629-636. From <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603508>

OECD (2021) Encuesta sobre habilidades sociales y emocionales (SSES): Manizales.

Páramo, P. (2013). *La investigación en ciencias sociales: estrategias de investigación*. Bogotá: Universidad piloto de Colombia.

Perez, U. R. (2013). Correlación entre la credibilidad en la alta gerencia y la camaradería con la formación de un ambiente de respeto en las organizaciones en Colombia. .

Sampieri, H. R. (2014). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill Education .

Scagnoli, N. (2006, septiembre-diciembre). El Aprendizaje Colaborativo en Cursos a Distancia. *Investigación y Ciencia*, 14 (36), 39-47. From <https://www.redalyc.org/pdf/674/67403608.pdf>

Tamayo, B. G. (2021). Incidencia del Juego Cooperativo en la Flexibilidad Cognitiva, Planificación y Toma de Decisiones de Alumnos de 14 y 15 años de una Institución Pública en Pereira.

UNESCO. (2015, Septiembre 25 al 27). <https://es.unesco.org/sdgs>. From <https://es.unesco.org/sdgs>

Universidad EIA. (2020). Aprendizaje colaborativo. Construcción conjunta de aprendizaje. <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.eia.edu.co/wp-content/uploads/2020/09/6.-Aprendizaje-colaborativo.pdf>

Valeria Ivette Avitia Hernández, J. I. (2018). El trabajo colaborativo, una herramienta de enseñanza para el aprendizaje .

Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje: Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas* . Fausto.


Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.

Manso, O. y Zariquiey, F. (2021). *Cooperar para crecer. El aprendizaje cooperativo en educación infantil*. España : Ediciones SM España.

Zorrilla, L. (2017). Diseño y aplicación del programa socioemocional siente jugando en alumnado de educación primaria mediante la metodología aprendizaje servicio. <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10803/405489>

Anexos

Anexo 1 – Talleres trabajo colaborativo



Institución Educativa Bosques del Norte

Título: Representado situaciones de la vida cotidiana

Objetivo: Descubrir por medio del juego de roles diferentes formas para reconocer la importancia de trabajo colaborativo.

Actividades básicas

Al inicio de cada actividad se realizarán ejercicios para centrar la atención de los niños. Se dará inicio con la presentación de unas tarjetas las cuales tendrán 4 situaciones de la vida cotidiana muy familiares con los niños y niñas y su contexto.

De acuerdo con los roles de mesa establecidos previamente el líder de mesa recibirá una de las situaciones las cuales serán distribuidas al azar.

Fundamentación

Por parte de la docente se darán las instrucciones para la realización de la actividad:

- Trabajo por los equipos |
- Diálogo con los compañeros sobre la situación elegida.
- Tiempo de 20 minutos para su representación.
- Utilización de material del aula para el desarrollo de la actividad (disfraces, elementos de ambientación)

Actividades de aplicación

Los niños y las niñas tendrán el tiempo asignado para preparar la presentación de la actividad.

La docente pasará por los grupos de trabajo, orientando el trabajo y aclarando dudas.

Puesta en común

Cada grupo tendrá un tiempo para socializar la situación asignada.

Después se dará un espacio para preguntas orientadas por la docente.

- ¿Cómo se sintieron en el trabajo con sus compañeros?
- ¿Todos los miembros del equipo participaron en la actividad?
- Es importante asignar tareas a nuestros compañeros.
- Se cumplió con el objetivo propuesto.





Figura 5 Taller 1 – trabajo colaborativo



Institución Educativa Bosques del Norte

Título: Carrera de obstáculos y relevos.

Objetivo: Identificar que a través del juego podemos cumplir roles y cumplir con el logro de un objetivo.

Actividades básicas

Se les presentará a los niños una bolsa, donde se les pregunta a los niños y niñas sobre el contenido de ella. Se les dará la opción de escuchar varias respuestas.

Se muestra el contenido de la bolsa, mostrando los materiales para la realización de la actividad.

Se realizará la observación que es una especie de competencia y habrá un ganador de la actividad por equipos.

Fundamentación

La docente refuerza la importancia de los roles trabajados en el aula de clase y su importancia para el desarrollo de la actividad.

Explicación por parte de la docente sobre el objetivo y el desarrollo de la actividad propuesta.

La actividad se llevará a cabo en un espacio abierto de la institución

Se realiza un refuerzo con los niños y niñas para verificar si entendieron la actividad.

Instrucciones:

- Se distribuyen por equipo de trabajo los cuales son los mismos trabajados en el aula de clase.
- Los equipos de trabajo tendrán que atravesar una serie de obstáculos los cuales tendrán relevos entre sus miembros.
- Se tendrá un ganador entre los miembros del equipo

Actividades de aplicación

Los niños llevarán a cabo la actividad con el acompañamiento del docente, la cual verificará que se estén cumpliendo las normas establecidas.

Puesta en común

Se realizará un ejercicio orientado por la docente de vuelta a la calma para centrar la atención de los niños y las niñas.

Cada líder de grupo expresará cómo se sintieron realizando la actividad.

Se hará un ejercicio de reflexión sobre la importancia del trabajo en equipo y el respeto por las diferencias, también alrededor de las emociones que producen ganar y perder.





Figura 6 Taller 2 - Trabajo Colaborativo



Institución Educativa Bosques del Norte

Título: Construyamos el escenario de una historia.

Objetivo: Identificar a través de la narración de historias nuevas posibilidades para fortalecer el trabajo en equipo.

Actividades básicas

Se presentará a los niños y a las niñas una imagen que provoque a la narración de una historia, posteriormente se realizarán unas actividades de pre-lectura orientadas por la docente, con la participación de los estudiantes.

Fundamentación

Narración de la historia por parte del docente con la interacción de los niños y las niñas, donde ellos podrán darle giros en su narración orientadas a las percepciones que ellos mismos tengan. Diálogo sobre las ideas y reflexiones que nos pudo dejar la historia.

La docente entregará a cada equipo de trabajo un escenario de alguna parte de la historia, y cada grupo deberá de manera conjunta recrearlo de acuerdo a sus percepciones.

Actividades de aplicación

Desarrollo de la actividad por parte de los estudiantes, la docente acompañará el desarrollo de la misma pasando por los grupos de trabajo y compartiendo con sus miembros las impresiones y experiencias de lo que se está realizando.

Puesta en común

Exposición de los escenarios creados por los estudiantes.

Diálogo sobre la importancia del trabajo en equipo.





Figura 7 Taller 3 – Trabajo Colaborativo



Institución Educativa Bosques del Norte

Título: Construyamos en equipo

Objetivo: Reconocer que cada miembro de un equipo de trabajo juega un papel importante para el logro de un objetivo común.

Actividades básicas

En el aula se tendrán algunas cajas cerradas con el material propuesto para el trabajo.
Los niños y las niñas indagarán sobre lo que está dentro de las cajas con preguntas hechas a la profesora.
Cada líder del equipo o mesa de trabajo en conjunto con sus compañeros deciden elegir la caja con la cual realizarán la actividad.

Fundamentación

Después de elegir el material la docente explicará las instrucciones para realizar el trabajo:
En cada caja hay material para construir, pueden ser conos, fichas, vasos, etc.
De maneja grupal los miembros del equipo van a construir algo de manera creativa, permitiendo que todos los miembros del equipo participen en su elaboración.

Actividades de aplicación

Desarrollo de la actividad por parte de los estudiantes, la docente acompañará el desarrollo de la misma pasando por los grupos de trabajo y compartiendo con sus miembros las impresiones y experiencias de lo que se está realizando.

Puesta en común

Todos los estudiantes en el aula rotarán por las distintas mesas donde están expuestos los trabajos realizados por sus compañeros.
Se dará espacio para que los estudiantes expresen sus comentarios sobre el desarrollo de la actividad a través de unas preguntas orientadoras por parte de la docente.





Figura 8 Taller 4 – Trabajo Colaborativo



Institución Educativa Bosques del Norte

Título: Formemos figuras con el tangram

Objetivo: Reconocer que cada miembro de un equipo de trabajo juega un papel importante para el logro de un objetivo común.

Actividades básicas

Se presentará a los niños y a las niñas una imagen que provoque a la narración de una historia, posteriormente se realizarán unas actividades de pre-lectura orientadas por la docente, con la participación de los estudiantes.

Fundamentación

Reforzar sobre los roles establecidos en el aula.

Instrucciones:

- El encargado del material lo recibirá para su respectivo equipo de trabajo.
- Las fichas serán distribuidas a cada miembro del equipo.
- Se entregará la imagen elegida para ser representada.
- Cada miembro del equipo tendrá su turno para ubicar su respectiva ficha y poder ir formando la figura.
- Después de que cada miembro haya ubicado su ficha tendrán un tiempo en grupo en total de revisar que todo este correcto.
- Tendrán un tiempo establecido para la realización de la actividad.

Actividades de aplicación

Desarrollo de la actividad por parte de los estudiantes.

La docente estará rotando por cada equipo para orientar y verificar que la actividad se esté llevando correctamente. (Si algo se está realizando de forma incorrecta ella lo transmitirá al líder de cada equipo)

Puesta en común

Se socializará la actividad con los demás grupos y se realizará una conclusión en conjunto sobre el desarrollo de la actividad.





Figura 9 Taller 5 – Trabajo Colaborativo

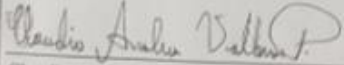
Anexo 2 – Muestra consentimiento informado para los padres de familia

**Institución Educativa Bosques del Norte**
Consentimiento informado

Dentro de la propuesta investigativa: "La relación entre la empatía y el trabajo colaborativo - cooperativo en el modelo pedagógico escuela activa urbana" implementada por la docente Claudia Andrea Valbuena Posada docente del grado 1º1 de la Institución educativa Bosques del Norte como ejercicio de investigación para la maestría en educación y desarrollo humano la cual plantea como objetivo principal comprender las manifestaciones de la empatía a partir de las interacciones presentes en el trabajo colaborativo- cooperativo como mediación pedagógica del modelo escuela activa urbana en niños y niñas de primer grado de una institución pública de la ciudad de Manizales; para lo cual se requiere la participación de los niños y las niñas del grado 1º1 de la institución, la cual consiste en vincularlos en la realización de algunas talleres que puedan permitir la observación para el logro del objetivo planteado, por tal motivo se realizarán algunas grabaciones y se tomarán fotos como evidencia del trabajo realizado con los estudiantes.

Yo Diana Paola Mejía Holguín identificado con cédula de ciudadanía N° 1008817093, como acudiente del estudiante Jesús Emilio Bellian y Efraim Manuel Esteban autorizo su participación voluntaria en la propuesta investigativa mencionada, permitiendo así la utilización de los videos e imágenes solo para la observación de los propósitos investigativos, al igual que ser tomadas como evidencias o referencias dentro del trabajo investigativo únicamente.

Manizales, 15-10- de 2021


Claudia Andrea Valbuena Posada
c.c. 24.341.405 de Manizales

Diana Paola Mejía Holguín
Acudiente y/o padre de familia

Figura 10 Muestra de Consentimiento Informado Padres de Familia

Anexo 3 – Evidencias etapas del proceso de análisis de resultados

- Inicia el trabajo por grupos

SG: oiga me ayuda a quitar esto.

JB: yo sé, yo sé.

LE: y como hacemos para pegarlo.

CA: no la van a pegar solo la arman a un lado

Todos van a participar.

GS: Oiga espere pongámosla acá.

DM: profe ya terminamos.

- Los niños demuestran mucho interés en la realización de la actividad.

JO: eso no es así vea.

SG: Que eso si es así No lo desarme. (Discuten sobre la posición de las figuras)

JS: se enoja con su compañero porque no le entregó la bolsa donde estaba el material

CA: Vamos a verificar que haya quedado correcta.

Aplauden cuando se pregunta si están de acuerdo que esta correcta a cada líder de mesa.

- Se realiza un ejercicio para centrar la atención y poder hacer la socialización.
- El equipo 1 desarma la figura y se le da un tiempo para que la vuelva a armar. Los compañeritos no dicen nada y esperan.

Vuelven a realizar la figura en orden y con buena disposición.

CA: Vamos a hacer una ronda por los puestos de los compañeritos y vamos a observar que la figura que armaron coincida con la muestra.

DG: se acerca y observa a la mesa 2 y dice que está mal.

EB: señala a su compañera diciendo que ella dijo que la pusieran así. La niña se pone triste.

-Todos los niños van rotando por cada una de las mesas observando de manera respetuosa el trabajo de sus compañeros.

DG: aplaude a sus compañeros a medida que da el visto bueno.

CA: Nos vamos a dar un aplauso por la actividad que hicieron y ahora vamos a realizar unos ejercicios de respiración para concentrarnos (se realizan ejercicios de respiración dirigidos) y poder escuchar los líderes de la mesa como su mesa pudo resolver el ejercicio, si tuvieron alguna dificultad y cómo la resolvieron.

JS: Con la actividad nos fue bien, no tuvimos inconveniente, realizamos el ejercicio entre todos.

Figura 11 Ejercicio transcripción de videos

<p>JB: yo sé, yo sé. LE: y como hacemos para pegarlo. CA: no la van a pegar solo la arman a un lado Todos van a participar. GS: Oiga espere pongámosla acá. DM: profe ya terminamos.</p> <p>- Los niños demuestran mucho interés en la realización de la actividad.</p> <p>JO: eso no es así vea. SG: Que eso si es así No lo desarme. (Discuten sobre la posición de las figuras) JS: se enoja con su compañero porque no le entregar la bolsa donde estaba el material CA: Vamos a verificar que haya quedado correcta.</p> <p>Aplauden cuando se pregunta si están de acuerdo que esta correcta a cada líder de mesa.</p> <p>- Se realiza un ejercicio para centrar la atención y poder hacer la socialización.</p> <p>- El equipo 1 desarme la figura y se le da un tiempo para que la vuelva a armar. Los compañeritos no dicen nada y esperan. Vuelven a realizar la figura en orden y con buena disposición.</p> <p>CA: Vamos a hacer una ronda por los puestos de los compañeritos y vamos a observar que la figura que armaron coincida con la muestra. DG: se acerca y observa a la mesa 2 y dice que está mal.</p>	<p>Cooperación</p> <p>Cumplimiento de metas</p> <p>Comunicación entre pares Resolución de conflictos</p> <p>Cumplimiento de tareas</p> <p>Relaciones entre pares</p>	<p>Expresión de emociones.</p> <p>Expresión de emociones</p> <p>Reconocimiento de las capacidades que aportan al cumplimiento de tareas</p> <p>Expresión de emociones</p>
--	---	---

Figura 12 Muestra de los ejercicios para la categorización

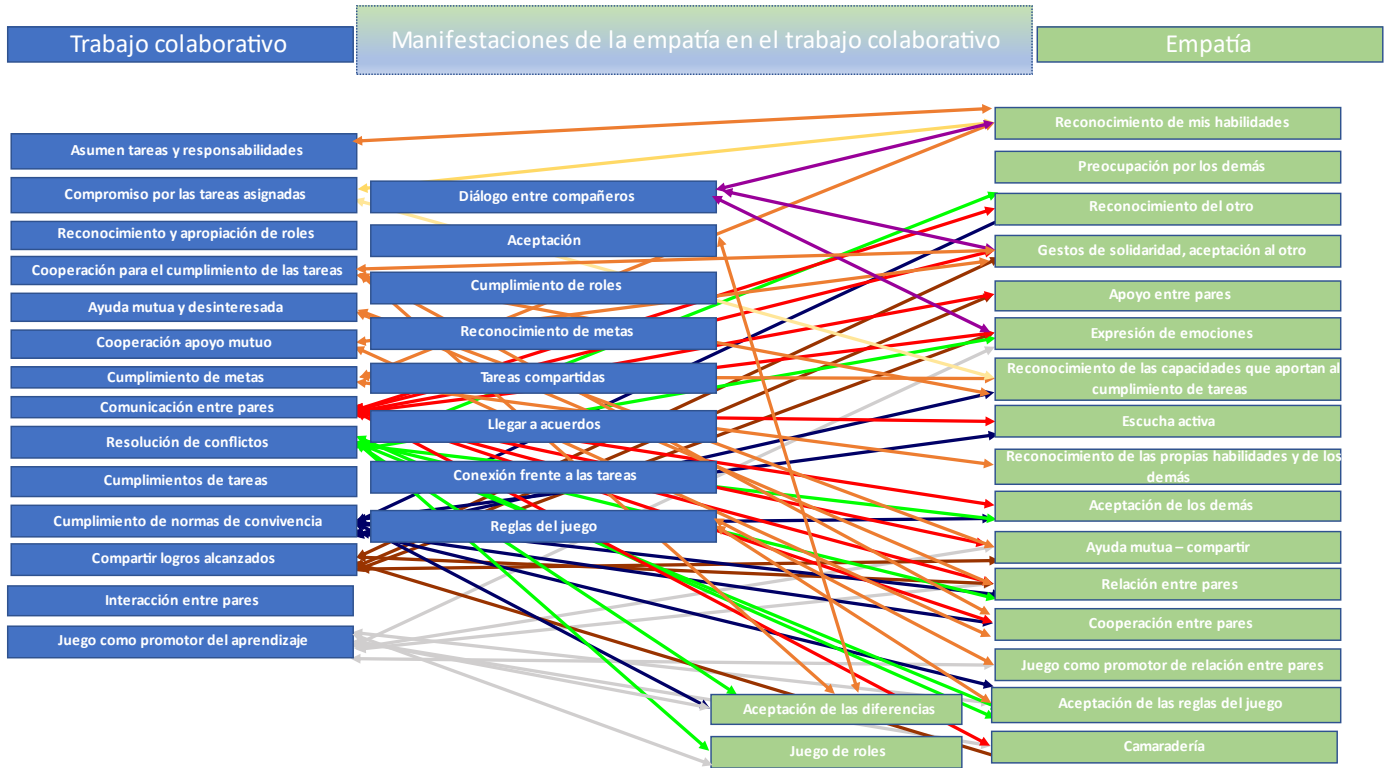


Figura 13 Muestra de los ejercicios para la categorización

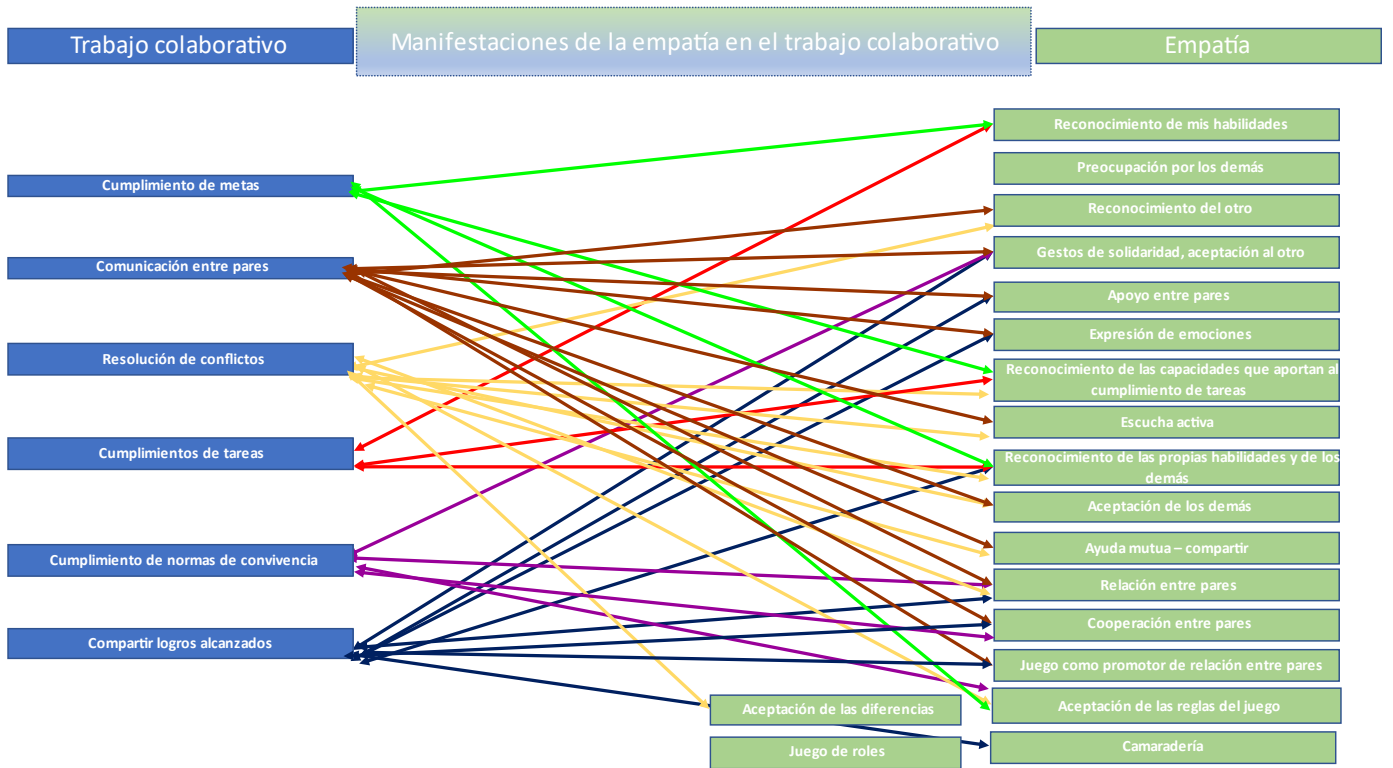


Figura 14 Muestra de los ejercicios para la categorización

Cumplimiento de metas	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento de mis habilidades • Reconocimiento de las capacidades que aportan al cumplimiento de tareas • Reconocimiento de las propias habilidades y de los demás • Aceptación de las reglas del juego
Comunicación entre pares	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento del otro • Gestos de solidaridad, aceptación al otro • Apoyo entre pares • Expresión de emociones • Escucha activa • Aceptación de los demás • Ayuda mutua – compartir • Relación entre pares • Cooperación entre pares • Juego como promotor de relación entre pares
Resolución de conflictos	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento del otro • Reconocimiento de las capacidades que aportan al cumplimiento de tareas • Escucha activa • Reconocimiento de las propias habilidades y de los demás • Aceptación de los demás • Ayuda mutua – compartir • Relación entre pares • Aceptación de las reglas del juego • Aceptación de las diferencias
Cumplimientos de tareas	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento de mis habilidades • Reconocimiento de las capacidades que aportan al cumplimiento de tareas • Reconocimiento de las propias habilidades y de los demás
Cumplimiento de normas de convivencia	<ul style="list-style-type: none"> • Gestos de solidaridad, aceptación al otro • Relación entre pares • Cooperación entre pares • Aceptación de las reglas del juego
Compartir logros alcanzados	<ul style="list-style-type: none"> Gestos de solidaridad, aceptación al otro Apoyo entre pares Expresión de emociones Reconocimiento de las propias habilidades y de los demás Relación entre pares Cooperación entre pares Juego como promotor de relación entre pares Camaradería

Figura 15 Muestra de los ejercicios para la categorización

Relación categorías – evidencias	
Trabajo colaborativo	Manifestaciones de la empatía
<p>1. Asumen tareas y responsabilidades (1)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento de mis habilidades <ul style="list-style-type: none"> - Porque yo soy un experto en esto - Yo quiero ser el líder. • Reconocimiento de las capacidades que aportan al cumplimiento de tareas <ul style="list-style-type: none"> Con la actividad nos fue bien, no tuvimos inconveniente, realizamos el ejercicio entre todos. • Reconocimiento de las propias habilidades y de los demás <ul style="list-style-type: none"> Quiénes tienen que armar esa figura SM: todos Coro: todos. Se señalan entre sí. El equipo de trabajo - Es bueno porque todos trabajamos en equipo. - Entre todos nos ayudamos para cumplir una tarea. - Trabajar en equipo es importante. Todos: sí CA: Porque es importante. LA: Es importante porque podemos hacer cosas, porque nos ayudamos. • Aceptación de las reglas del juego <ul style="list-style-type: none"> - EA: ¿Vamos a hacer un castillo? BM: Mira a su compañero se sonríe y dice: ¡Vamos a hacer un castillo! MP: Si vamos a hacer un castillo

Figura 16 Relación Categorías – Evidencias

Anexo 4 – Evidencias fotográficas



Figura 17 Momento de Atención Plena



Figura 18 Registro Fotográfico

Figura 19 Registro Fotográfico



Figura 20 Registro Fotográfico



Figura 21 Registro Fotográfico