

EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS DE TRABAJO COLABORATIVO PARA FAVORECER HABILIDADES SOCIALES EN EL GRADO PRIMERO DEL *SUZHOU SCIENCE AND TECHNOLOGY TOWN FOREIGN LANGUAGE SCHOOL (CHINA)*

LEARNING EXPERIENCES OF COLLABORATIVE
WORK TO FOSTER SOCIAL SKILLS IN FIRST GRADE
AT SUZHOU SCIENCE AND TECHNOLOGY TOWN
FOREIGN LANGUAGE SCHOOL (CHINA)

● Ángela María Mojica Díaz

Candidata a licenciada en Pedagogía Infantil
Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD)
ammojicad@unadvirtual.edu.co
<https://orcid.org/0009-0009-0386-3091>
Colombiana

● Harold Andrés Aguilar Bastidas

Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD)
Maestrante en Políticas Públicas y Desarrollo
harold.aguilar@unad.edu.co
<https://orcid.org/0000-0003-2627-6200>
Colombiano

Resumen

El proyecto implementado en el *Suzhou Science and Technology Town Foreign Language School* (SSFLS) en China buscó favorecer habilidades sociales en niñas y niños de primer grado mediante experiencias colaborativas, respondiendo a un contexto educativo marcado por una enseñanza tradicional centrada en el docente y con escasas oportunidades de interacción entre las niñas y los niños. La metodología respondió al diseño de Investigación Acción Participativa e incluyó técnicas como observación participante, el análisis documental, dibujo y conversaciones, para identificar oportunidades de mejora, diseñar experiencias que favorecieran la empatía, la interacción y la resolución de problemas en grupo, y para valorar el proyecto desde la perspectiva de niñas y niños. Actividades como la creación de dioramas y personajes sorpresa, permitieron a niñas y niños ejercitar habilidades sociales en un ambiente lúdico. Los resultados evidenciaron una respuesta positiva hacia el trabajo colaborativo, destacando la importancia de adaptar las prácticas pedagógicas a sus necesidades.

Palabras clave: aprendizaje activo, estrategias pedagógicas, habilidades sociales, infancia, interacción social.

Keywords: active learning, infancy, pedagogical strategies, social interaction, social skills.



Introducción

La promoción de habilidades sociales en la infancia tiene un rol crucial en la formación integral de los estudiantes, en un contexto educativo que demanda tanto competencias académicas como socioemocionales. Estas habilidades no solo son esenciales para su desarrollo individual y para relacionarse con los demás, sino que también ayudan a las niñas y los niños a comprender y asimilar las normas sociales (Guzmán de la A., 2021).

Sin embargo, persisten tendencias pedagógicas que limitan estas oportunidades, lo que subraya la importancia de repensar y transformar las dinámicas escolares. En este marco, al identificar la necesidad e importancia de promover espacios para el trabajo colaborativo y la interacción entre niñas y niños se diseñó un proyecto que buscaba favorecer habilidades sociales de estudiantes de primer grado del *Suzhou Science and Technology Town Foreign Language School* (SSFLS), en China.

El proyecto se enmarca dentro de las prácticas pedagógicas del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia, UNAD, que sigue las directrices establecidas por las *Bases curriculares para la educación inicial y preescolar* (MEN, 2017), donde se propone un enfoque integral del aprendi-

zaje y el desarrollo infantil, que fomente la capacidad de niñas y niños para interactuar y participar activamente en la comunidad, reconociendo que el aprendizaje no puede separarse de las experiencias que viven en su entorno y que los procesos de desarrollo están interrelacionados.

Ahora bien, el SSFLS es un colegio privado dirigido a familias de estrato socioeconómico alto. Centrado en formar a la élite de la sociedad global, busca educar ciudadanos respetuosos, disciplinados y altamente competitivos a través de un exigente programa académico y disciplinar, y ofrece una amplia propuesta educativa con tres diferentes currículos.

El *International Baccalaureate (IB)*, que promueve el pensamiento crítico, la indagación y el desarrollo de habilidades interpersonales; el Currículo Nacional Chino (CNC), enfocado en la promoción del patriotismo y los valores culturales de China; y el Currículo Fusión (CF), que combina aspectos del CNC con una enseñanza intensiva del inglés. La población participante en el proyecto pertenece al Currículo Fusión e incluyó niñas y niños de primer grado, entre seis y siete años de edad, distribuidos en dos grupos: uno mixto y otro femenino.

Las observaciones hechas en las aulas mostraron que los estudiantes estaban inmersos en un ambiente escolar estrictamente controlado, con escasas oportunidades para interactuar o ejercitar habilidades sociales. Cabe precisar que el SSFLS se caracteriza por un modelo centrado en el docente, donde la enseñanza autoritaria y la memorización predominan, fomentando individualismo y competencia. Las largas jornadas escolares, la falta de recreos y el enfoque en la enseñanza tradicional, revelaron como evidente la ausencia de experiencias de trabajo colaborativo, comunicación activa o resolución de problemas.

De este modo, el problema central identificado fue la necesidad de propiciar escenarios para que los estudiantes pudieran ejercitar habilidades sociales, pues el modelo pedagógico de la institución promovía la instrucción pasiva y no brindaba oportunidades para la interacción, la discusión o el trabajo en equipo. Ante esta situación, se diseñó una acción pedagógica basada en experiencias de trabajo colaborativo, que buscaban romper con la dinámica tradicional del aula, fomentando su participación activa en actividades que requirieran interacción, trabajo en equipo y la solución conjunta de problemas. De este modo, se promovió el ejercicio de habilidades sociales, fundamentales tanto para el contexto escolar como para la inserción social de niñas y niños.

En cuanto a su justificación, el proyecto cobra relevancia en tres niveles. En primer lugar, ofrece a los estudiantes la posibilidad de ejercitar y reconocer sus habilidades sociales, cruciales para el desarrollo integral. En segundo lugar, pone en tensión un modelo pedagógico que limita la interacción y fomenta el individualismo. Finalmente, se convierte en una oportunidad formativa para los futuros docentes, al permitir la puesta a prueba de estrategias que favorecen un aprendizaje más completo, tanto desde una perspectiva académica como socioemocional.

De este modo, la pregunta que orientó el proyecto se formuló de la siguiente manera: ¿Cómo favorecer habilidades sociales en las niñas y los niños de grado primero del *Suzhou Science and Technology Town Foreign Language School* (China) por medio de la implementación de experiencias pedagógicas centradas en el trabajo colaborativo?

Marco conceptual

En este apartado se exploran las posibilidades que ofrece el trabajo colaborativo en el aula. Teniendo en cuenta las contribuciones de Chaiklin (2003) y Cohen y Lotan (2014), se analizará cómo la colaboración entre estudiantes y la mediación de los maestros permiten lograr no solo un aprendizaje más profundo sino también el desarrollo de habilidades sociales. La interacción entre compañeros, el apoyo mutuo y la posibilidad de avanzar juntos en tareas complejas muestran cómo el entorno social se convierte en un motor esencial para el crecimiento académico y personal de los estudiantes.

Zona de desarrollo próximo y trabajo colaborativo

Siguiendo a Chaiklin (2003), el concepto de la zona de desarrollo próximo (ZDP), desarrollado por Vygotsky, describe la brecha entre lo que un niño puede hacer por sí mismo y lo que puede lograr con ayuda externa, destacando la importancia de la interacción social en el proceso de aprendizaje. A través de la colaboración con adultos o compañeros más capacitados, los estudiantes pueden abordar tareas que les serían inalcanzables de manera individual.

Chaiklin (2003) recalca que la ZDP es un marco útil para comprender cómo el trabajo colaborativo permite a las niñas y los niños adquirir habilidades y conocimientos de manera más efectiva, ya que el desarrollo cognitivo siempre está influenciado por el entorno social en que se produce el aprendizaje. Esta situación ilustra cómo la ZDP no se limita a la capacidad independiente de un estudiante sino que toma en cuenta el potencial que puede alcanzar cuando recibe ayuda adecuada. Este ejemplo teórico es utilizado para mostrar cómo la intervención externa, en forma de colaboración o guía, puede impulsar significativamente el desarrollo cognitivo del niño.

Adicionalmente, Chaiklin (2003) enfatiza que el trabajo colaborativo (originalmente en inglés *groupwork*) dentro de la ZDP no solo favorece el desarrollo cognitivo sino también el desarrollo de habilidades sociales como la empatía y la cooperación, sugiriendo que el apoyo proporcionado por los compañeros y maestros, en forma de andamiaje, facilita el aprendizaje colaborativo, lo que permite que los estudiantes compartan conocimientos y se apoyen mutuamente. Así, el trabajo colaborativo fomenta un entorno donde el aprendizaje no solo se centra en lo académico sino también en el fortalecimiento de habilidades sociales.

Trabajo colaborativo y habilidades sociales

En palabras de Cohen y Lotan (2014), el trabajo colaborativo debe entenderse “como estudiantes que trabajan juntos en un grupo lo suficientemente pequeño para que todos puedan participar en una tarea de aprendizaje claramente asignada. Además, se espera que los estudiantes realicen su tarea sin la supervisión directa e inmediata del maestro” (p. 2). Desde esta perspectiva, el trabajo en grupo es una práctica que se basa en la premisa según la cual, al trabajar juntos logran mejores resultados que trabajando de manera aislada. Según estas autoras, el trabajo en grupo fomenta la interdependencia positiva, un concepto clave que implica que el éxito de un individuo está intrínsecamente vinculado al éxito del grupo.

Cohen y Lotan (2014) subrayan que la colaboración es una herramienta poderosa porque facilita el aprendizaje activo, ya que los estudiantes no solo reciben información pasivamente sino que la procesan y transforman mediante la interacción con sus compañeros. Este tipo de aprendizaje les permite profundizar en su comprensión de los temas al tener que explicar, discutir y defender sus ideas frente a otros.

Para Cohen y Lotan (2014), al trabajar grupalmente los estudiantes también desarrollan un sentido de responsabilidad compartida. Esto implica que cada miembro del grupo asume un rol específico, contribuyendo de manera equitativa al éxito del equipo. Este tipo de dinámicas promueve la construcción de un ambiente donde cada uno se siente valorado y reconocido por sus aportes.

Sharan *et al.* (1976), citados por Cohen y Lotan (2014), refuerzan la idea que la delegación de autoridad por parte del maestro y el protagonismo de los estudiantes en las tareas grupales no solo fomenta la autonomía sino que los convierte en ciudadanos activos, encontrando que el trabajo en grupo no solo se centra en el aprendizaje académico sino que además impulsa el desarrollo de competencias cívicas y sociales.

De manera adicional, para Cohen y Lotan (2014) el trabajo en grupo permite que los desarrollen habilidades de liderazgo. Al asumir diferentes roles dentro del grupo, tienen oportunidad de guiar, motivar y apoyar a sus compañeros. Este tipo de dinámicas es fundamental para fortalecer habilidades que trascienden el ámbito académico y los preparan para enfrentar situaciones de la vida real donde el trabajo en equipo es esencial.

Para Cohen y Lotan (2014), el trabajo en grupo está íntimamente relacionado con el desarrollo de habilidades sociales; habilidades que incluyen la comunicación activa, la empatía, la resolución de conflictos y la negociación, fundamentales para la interacción social tanto dentro como fuera del aula. Cohen y Lotan (2014) afirman que el trabajo en grupo, adecuadamente estructurado, brinda oportunidades para que los estudiantes desarrollen relaciones interpersonales saludables, promoviendo la participación activa de todos los miembros del grupo, independientemente de sus capacidades individuales.

Seguendo a Cohen y Lotan (2014), uno de los aspectos clave del trabajo en grupo es que fomenta *la comunicación activa* entre los estudiantes. Al interactuar con sus compañeros, aprenden a expresar sus ideas de manera clara y respetuosa, al mismo tiempo que desarrollan habilidades de escucha activa. Estas interacciones les permiten aprender a valorar las opiniones de los demás y a incorporar nuevas perspectivas en su propio pensamiento. Este proceso no solo favorece el desarrollo de habilidades sociales, también contribuye a un aprendizaje más profundo y significativo ya que están expuestos a una variedad de ideas y puntos de vista.

Otra habilidad social que se favorece mediante el trabajo en grupo es *la empatía*. Al trabajar en equipo, los estudiantes aprenden a ponerse en el lugar de sus compañeros y a entender sus emociones y perspectivas (Cohen y Lotan, 2014). Este proceso de empatía es esencial para la creación de un ambiente de respeto y tolerancia, donde se sienten cómodos expresando sus ideas sin temor a ser juzgados. Aquí, destaca que la empatía, al ser fomentada desde edades tempranas, les ayuda a desarrollar una actitud respetuosa y tolerante hacia los demás, lo que contribuye a una convivencia pacífica en el aula y en la sociedad en general.

Además, el trabajo en grupo permite desarrollar habilidades de *resolución de conflictos*. Durante las actividades grupales es común que surjan desacuerdos y conflictos entre los miembros del equipo. Estas situaciones brindan la oportunidad de aprender a gestionar sus emociones, a negociar y a encontrar soluciones que benefician a todos los miembros del grupo. Según Cohen y Lotan (2014), los estudiantes que participan en actividades grupales desarrollan conductas más positivas, como el apoyo mutuo, y muestran una disminución de conductas competitivas o negativas.

En síntesis, los referentes teóricos presentados proporcionan una base para comprender la relevancia del trabajo en grupo como estrategia pedagógica que no solo promueve el aprendizaje académico sino que también fortalece el desarrollo de habilidades sociales fundamentales. Desde la zona de desarrollo próximo de Vygotsky hasta las propuestas de Cohen y Lotan sobre la interdependencia positiva, estas teorías refuerzan la idea de que el trabajo en grupo, adecuadamente planificado y evaluado, puede transformar el aula en un espacio de colaboración, equidad y desarrollo integral.

Estrategia y experiencia pedagógica

Cohen y Lotan (2014) definen la estrategia pedagógica como un enfoque de planificación cuidadosa que busca estructurar el aprendizaje en el aula de manera que promueva la colaboración y la participación activa de los estudiantes. Esta estrategia no solo está orientada a la transmisión de contenido académico sino que también se centra en crear un entorno de aprendizaje equitativo. Para Cohen y Lotan (2014), las estrategias pedagógicas deben diseñarse considerando las características heterogéneas del grupo, favoreciendo la interdependencia positiva y asegurando que cada estudiante pueda aportar y aprender de manera significativa en contextos diversos.

Una de las estrategias más efectivas es el uso de juegos de roles y proyectos conjuntos. Estas actividades permiten asumir diferentes roles dentro del equipo y trabajar juntos para resolver problemas o alcanzar un objetivo común. Al hacerlo, tienen la oportunidad de practicar habilidades como la comunicación, la negociación y la resolución de conflictos en un ambiente controlado. Además, estas actividades les estimulan su creatividad y favorecen su capacidad para tomar decisiones, habilidades que son esenciales tanto para su vida académica como personal.

Para Cohen y Lotan (2014) es fundamental que los maestros enseñen explícitamente a los estudiantes cómo trabajar en equipo, cómo escuchar a sus compañeros y cómo respetar las opiniones de los demás. Por ello, sugieren la implementación de actividades llamadas “constructores de habilidades” (*skillbuilders*), diseñadas para enseñar los acuerdos de comportamiento necesarios para el trabajo en grupo. Estas actividades les ayudan a internalizar las normas de cooperación y a aplicarlas en diferentes contextos, lo que facilita el éxito del trabajo en grupo.

Por último, es importante que los maestros adopten el rol de facilitadores en vez de evaluadores. El rol del maestro en el trabajo en grupo es guiar a los estudiantes, proporcionarles apoyo cuando sea necesario y asegurarse de que todos los miembros del grupo estén participando activamente. Como señalan Cohen y Lotan (2014), adoptar el rol de facilitadores les permite asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje y desarrollar un sentido de autonomía.

Ahora bien, en el marco de esta comprensión de la estrategia pedagógica propuesta por Cohen y Lotan (2014), el proyecto recupera la conceptualización sobre *las experiencias pedagógicas* propuesta en las *Bases Curriculares para la educación inicial y preescolar* (MEN, 2017), que resalta la importancia de organizar las prácticas pedagógicas en torno a los intereses y capacidades de las niñas y los niños, desde la promoción de un currículo basado en la experiencia, donde las interacciones tienen un rol central.

Además, el currículo basado en la experiencia reconoce que las niñas y los niños son sujetos activos de su propio proceso de desarrollo y aprendizaje, capaces de construir significados a partir de sus interacciones con el entorno. Las maestras y los maestros, por su parte, tienen el rol de mediadores, provocando ambientes que fomenten la curiosidad, la exploración y la creatividad, elementos esenciales en la primera infancia. Así, se busca garantizar que los procesos pedagógicos respeten los ritmos individuales de las niñas y los niños y promuevan su desarrollo integral a través de experiencias significativas y contextualizadas, trascendiendo el enfoque en los contenidos temáticos. (MEN, 2017).

Evaluación del trabajo en grupo

La evaluación del trabajo en grupo es esencial para identificar no solo el progreso académico de los estudiantes sino también su desarrollo en habilidades interpersonales y la capacidad de resolver problemas en equipo. Según Cohen y Lotan (2014),

este proceso debe ir más allá de la observación de los productos finales y enfocarse también en las dinámicas de interacción dentro de los grupos, considerando factores como la equidad en la participación y el respeto mutuo.

Cohen y Lotan (2014) proponen diversas estrategias de evaluación para el trabajo en grupo, que incluyen la observación directa, el uso de rúbricas detalladas, listas de chequeo y uso de dispositivos de tecnológicos como cámaras de video para registrar las interacción y avances del grupo. Destacan que la observación permite a los docentes monitorear cómo los estudiantes interactúan y colaboran, mientras que las rúbricas y listas de chequeo facilitan la evaluación de habilidades específicas como la comunicación y la resolución de conflictos. Además, sugieren el uso de cuestionarios, considerados especialmente valiosos, ya que permiten a las niñas y los niños expresar sus perspectivas sobre el trabajo en grupo.

A manera de cierre, desde la perspectiva de los autores señalados, el trabajo colaborativo se presenta como una estrategia pedagógica que impulsa tanto el desarrollo cognitivo como el social de los estudiantes. La colaboración con compañeros y maestros les permite superar desafíos que no podrían afrontar solos y ejercitar habilidades como la empatía, la comunicación activa y la resolución de conflictos. En definitiva, el trabajo colaborativo no solo transforma el aula en un espacio compartido de aprendizaje, sino que fomenta el desarrollo integral para enfrentar con éxito diversos contextos sociales.

Proyectar y vivir la experiencia pedagógica: la ruta metodológica

El proyecto responde a un diseño de Investigación Acción Participativa, al integrar la investigación y acción con el objetivo de transformar la realidad social mediante la participación activa de los sujetos involucrados (Figueredo, 2015). Tuvo lugar en el marco de las prácticas pedagógicas de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia, UNAD, y se implementó en el *Suzhou Science and Technology Town Foreign Language School* (SSFLS) en China, con dos grupos del grado primero (un grupo mixto de 33 estudiantes y uno femenino de 21 estudiantes), con edades entre 6 y 7 años.

El camino recorrido

El proyecto respondió a tres objetivos específicos y transitó cuatro fases que permitieron hacer una implementación estructurada y progresiva de las experiencias pedagógicas centradas en el trabajo colaborativo. Cada fase se desarrolló en la ruta de identificar necesidades, diseñar acciones, ejecutar experiencias en el aula y valorarlas desde las perspectivas de niñas y niños usando técnicas e instrumentos visuales y participativos (Yamada-Rice, 2017, Einarsdottir, 2005).

Las fases de indagar y proyectar estuvieron dirigidas al cumplimiento del primer objetivo específico, cuyo propósito estaba centrado en el diseño experiencias de aprendizaje basadas en la identificación de la necesidad de potenciar habilidades sociales de los estudiantes de primer grado del colegio SSFLS. En esta fase, mediante la observación participante, el análisis documental y el registro en diarios de campo, se llevó a cabo una caracterización y problematización del contexto educativo y se avanzó en la formulación del proyecto de acción pedagógica (Mojica, 2024).

En el primer caso, fue posible identificar áreas de oportunidad en cuanto al desarrollo social de niñas y niños referidas a sus dinámicas de interacción en las aulas de clase. En el segundo caso, este acercamiento inicial proporcionó los elementos para diseñar el proyecto de acción pedagógica. Cabe precisar que durante esta fase proyectiva se implementaron algunas experiencias que tuvieron el rol de pruebas piloto para incorporar ajustes en los diseños de experiencias posteriores.

La fase de *vivir la experiencia* estuvo vinculada al objetivo específico dos de promover habilidades sociales de niñas y niños de primer grado del colegio SSFLS a través de la implementación de experiencias pedagógicas centradas en el trabajo colaborativo. Durante esta fase se implementaron ocho experiencias, donde los estudiantes participaron en grupos pequeños para abordar diferentes desafíos. Entre las realizadas se incluyeron la creación de dioramas, trabajos con figuras geométricas y actividades creativas con pinturas y legos (Mojica, 2024).

Estas experiencias promovieron la interacción social activa, la resolución conjunta de problemas y el intercambio de ideas. Los estudiantes asumieron roles dentro de los grupos, desarrollando un sentido de responsabilidad compartida y ejercitaron habilidades de comunicación y cooperación. Esta fase permitió reforzar el hecho de que las experiencias diseñadas estaban favoreciendo relaciones sociales efectivas mediante el trabajo en equipo.

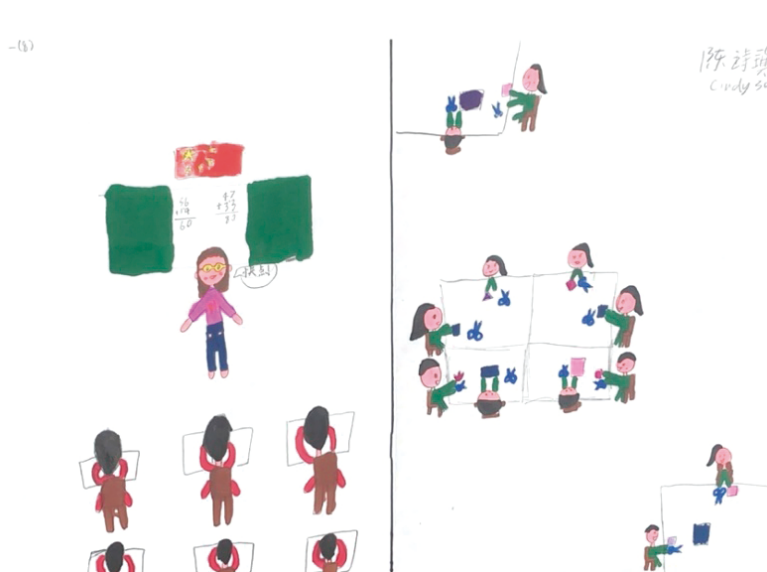
Finalmente, para valorar desde la perspectiva de niñas y niños participantes las experiencias pedagógicas colaborativas implementadas (correspondiente al objetivo tres), se tuvo en cuenta lo propuesto por Delgado-Fuentes (2020), Castro *et al.* (2011) y Castro *et al.* (2016), donde se promueve su participación en la construcción de conocimiento, respetando sus voces y experiencias dentro del contexto investigativo, al considerarlos como actores sociales activos y co-investigadores (Mojica, 2024).

En el marco de esta perspectiva de investigación se utilizaron técnicas participativas y visuales como conversaciones y dibujos, donde los estudiantes pudieron expresar sus percepciones sobre las actividades colaborativas implementadas y compararlas con las clases tradicionales. Este proceso de valoración incluyó la recopilación de opiniones sobre la utilidad de trabajar en equipo, la preferencia por el uso de materiales creativos y sobre las interacciones con sus compañeros y maestros.

Mediante esta herramienta los estudiantes compararon sus clases tradicionales centradas en el maestro (Clase A) con las clases colaborativas (Clase B). En la primera categoría, enfocada en las *estrategias pedagógicas*, se encontró que la mayo-

ría preferían las clases colaborativas, resaltando el disfrute de trabajar en equipo y compartir tareas. No obstante, algunos indicaron que las clases colaborativas eran ruidosas y les resultaba difícil concentrarse. En cuanto a los *materiales didácticos*, reconocieron que en las clases colaborativas se utilizaba una mayor variedad de recursos como plastilina y pintura, en contraste con las clases tradicionales, que se limitaban al uso de lápiz y papel.

Figura 1. Instrumento de valoración: conversaciones y dibujos con niñas y niños



Fuente: elaboración propia

Otras categorías, como *la organización del espacio y el rol del maestro*, también mostraron diferencias significativas. En las clases tradicionales los pupitres estaban dispuestos en filas, limitando la interacción entre los estudiantes; por su parte, en las clases colaborativas, estaban organizados en grupos, favoreciendo el trabajo en equipo. Además, en la clase A percibían al maestro como alguien que “enseña” hablando, mientras que en la clase B lo veían más como una guía que “miraba lo que hacemos” y ofrecía apoyo. Lo anterior queda evidenciado en la siguiente conversación:

Entrevistadora: ¿Que está haciendo la profesora en clase A?

Niña 1: La profesora está enseñando.

Entrevistadora: ¿Qué significa enseñar?

Niña 1: Ella está hablando.

Niña 2: Ella me está enseñando.

Entrevistadora: ¿Cómo te está enseñando?

Niña 2: Ella está hablando.

Entrevistadora: ¿Y qué hacen los niños?

Niña 2: Están aprendiendo, están escuchando.

Entrevistadora: ¿Que está haciendo la profesora en clase B?

Niña 1: Nos está ayudando.

Niña 2: Está caminando, está callada.

Niña 3: La profesora está caminando por el salón, mirando.

Niña 4: La profesora está mirando lo que hacemos.

En la última categoría, centrada en *las interacciones entre estudiantes*, se destacó que en las clases colaborativas estas se promovían activamente, mientras que en las clases tradicionales la comunicación era mayormente entre el maestro y los estudiantes, restringiendo el intercambio entre compañeros. Estas observaciones reflejan cómo los distintos enfoques educativos influyen en la experiencia pedagógica y las dinámicas en el aula.

La propuesta pedagógica y didáctica

Las experiencias diseñadas se alinearon con las actividades rectoras definidas en las *Bases curriculares para la educación inicial y preescolar* (MEN, 2017), ya que incorporaron el juego, la exploración, el arte y la literatura como componentes clave del proceso de aprendizaje y desarrollo de niñas y niños, asegurando que tuvieran la oportunidad de interactuar, expresar sus emociones y favorecer habilidades sociales mediante experiencias lúdicas y creativas.

En las fases de *indagar* y *proyectar*, se realizaron cinco experiencias. La primera, *Dioramas de hábitats*, consistió en la construcción de representaciones tridimensionales de hábitats naturales en grupos pequeños, lo que fomentó la organización y el consenso. La segunda actividad, *Creando dibujos a partir de figuras geométricas*, retó a los estudiantes a componer con formas geométricas. Algunos grupos tuvieron dificultades con el tiempo, pero otros lograron gestionarlo eficientemente, promoviendo la colaboración.

En *Expresando* emociones a través de la pintura, plasmaron sus emociones y las integraron en un póster grupal, facilitando el diálogo y la empatía. En *Emociones en plastilina*, niñas y niños representaron emociones, culminando en un collage grupal que reforzó la cohesión entre los participantes. Finalmente, en *Sembrando semillas*, participaron en la siembra y seguimiento del crecimiento de las plantas, promoviendo la responsabilidad y el respeto mutuo al compartir tareas.

Figura 1. Experiencia: Dioramas de hábitats



Fuente: elaboración propia

Durante la fase de vivir la experiencia, se implementaron ocho experiencias. En *Construyamos juntos un póster de la ciudad*, representaron su ciudad en un póster colaborativo, distribuyendo tareas y compartiendo responsabilidades. Similarmente, en *Construyamos un lugar de trabajo comunitario con Legos*, enfrentaron el desafío de negociar en grupo para construir un lugar acordado, logrando completar la tarea a pesar de las dificultades iniciales.

En *Creemos juntos un personaje sorpresa*, participaron en una actividad que consistía en usar una hoja doblada en tres partes para dibujar un personaje sorpresa y luego narrar historias a partir del dibujo, lo que estimuló su creatividad y habilidades narrativas. *El mural de los seres vivos* y *Espantemos las preocupaciones – Ramón Preocupón* ofrecieron oportunidades para la expresión artística y emocional. En el mural, trabajaron en armonía para pintar, mientras que la discusión grupal tras la lectura de *Ramón Preocupón* fomentó compartir preocupaciones, seguida de la creación de muñecos quitapesares. Esta fase cerró con las experiencias *Cubo, cubito, ¿qué historia crearemos hoy?*, donde crearon historias a partir de personajes dibujados en cubos, y *Un encuentro entre el hombre de pan de jengibre y el kamishibai*, donde diseñaron un personaje tras la lectura de un cuento.

Figura 2. Experiencia: Creemos juntos un personaje sorpresa



Fuente: elaboración propia

Reflexiones sobre los aprendizajes de la práctica pedagógica

A partir de la interpretación teórica-conceptual hemos visto que Cohen y Lotan (2014) señalan que el trabajo colaborativo permite que los estudiantes logren mejores resultados al trabajar en grupos pequeños, asumiendo roles y tareas definidas sin supervisión directa. En el proyecto de acción pedagógica, esta estrategia fue clave para estructurar actividades en las que las niñas y los niños aprendieron a comunicarse, tomar decisiones y resolver conflictos en equipo. La perspectiva de Cohen y Lotan (2014) logra explicar las experiencias observadas, pues ellas y ellos compartieron responsabilidades y ejercitaron habilidades sociales como la empatía y la cooperación.

En cuanto a la valoración de las experiencias desde la perspectiva de niñas y niños, fue esencial la propuesta de investigación participativa de Delgado Fuentes (2020), Castro *et al.* (2011), Castro *et al.* (2016) y Einarsdóttir (2005), quienes subrayan la importancia de escuchar a la infancia en la evaluación de sus aprendizajes escolares, y proponen superar el enfoque adultocéntrico que suele predominar en los procesos de investigación en los que participan niñas y niños.

Desde la valoración de las experiencias por parte de niños y niñas fue esencial la propuesta de investigación educativa de Delgado Fuentes (2020), Castro *et al.* (2016) y Einarsdóttir (2005), quienes destacan la importancia de escuchar sus voces en los temas que afectan sus vidas escolares, y sugieren superar el enfoque adultocéntrico que predomina en los procesos de investigación con niñas y niños.

En este sentido, el uso de herramientas visuales y participativas como los dibujos y las conversaciones brindó una perspectiva más profunda de cómo vivieron las experiencias colaborativas. De lo anterior se desprende entonces que la combinación del enfoque colaborativo y la investigación participativa facilitaron el proceso de enseñanza-aprendizaje social y la valoración del proyecto de acción pedagógica desde la perspectiva infantil.

A partir de la perspectiva de la acción pedagógica en la educación infantil, es importante señalar que la intervención pedagógica tuvo un impacto limitado en términos de alcance, ya que solo abarcó a un pequeño grupo de niñas y niños. Sin embargo, su influencia fue profunda para los participantes, quienes demostraron un alto nivel de disfrute y entusiasmo con cada una de las tareas propuestas. Sin duda, uno de los aspectos más significativos de la experiencia fue observar la alegría en sus rostros al participar en las actividades.

En su contexto, las oportunidades para interactuar de manera libre y creativa eran escasas, por lo que cada una de las experiencias, centradas en el trabajo colaborativo y el uso de materiales estructurados y no estructurados, fue recibida con entusiasmo. Sus expresiones de alegría y el ambiente de gratitud generado durante las actividades reflejaban el valor de la experiencia vivida, lo que confirma el efecto positivo de la acción pedagógica, aunque su aplicación haya sido acotada a un grupo reducido.

Adicionalmente, la implementación del proyecto en el marco de la práctica pedagógica facilitó comprender que generar experiencias pedagógicas “innovadoras” requiere conocer a fondo las características, gustos y necesidades de las niñas y los niños. Además, esta experiencia posibilitó el ejercicio de habilidades clave para el quehacer de un educador infantil, como planificar actividades para favorecer habilidades sociales, observar y valorar los procesos individuales y reconocer su derecho de a participar en los temas que afectan su vida escolar.

Finalmente, en cuanto a la contribución de las prácticas pedagógicas a la formación en la Licenciatura en Pedagogía Infantil, es esencial resaltar que facilitaron la aplicación de los conocimientos teóricos en un contexto real. La interacción directa con las niñas y los niños fue crucial para comprender mejor sus necesidades y adaptar las experiencias pedagógicas. De la misma manera, tener la oportunidad de observar en acción a otros profesionales de la educación enriqueció la experiencia formativa y permitió aprender de sus conocimientos y prácticas profesionales.

Además, la experiencia de dos años de práctica evidencia una mejora significativa en la seguridad y confianza al planificar e implementar experiencias pedagógicas. También habilidades más sólidas de comunicación, tanto con las niñas, niños y sus familias como con los colegas, lo que ha permitido establecer relaciones más efectivas dentro del aula. Esta evolución ha facilitado asumir el rol docente con mayor autonomía y capacidad para enfrentar los desafíos diarios.

Para terminar, la práctica pedagógica transformó la concepción del rol docente. Comprendiendo ahora que el maestro no solo imparte contenidos sino que debe velar por el bienestar integral de los estudiantes, abarcando aspectos emociona-

les, físicos y sociales. Y surge aquí una aspiración en el futuro cercano: avanzar en la posibilidad de asumir una posición de liderazgo en una institución educativa, para contribuir a la promoción de una enseñanza que responda a los desafíos actuales y fomente el aprendizaje y el desarrollo integral de la niñas y los niños.

Retos y oportunidades: fortalecimiento del saber pedagógico

Múltiples retos y oportunidades surgieron durante las prácticas pedagógicas para la maestra en formación y para niñas y niños. Uno de los principales retos fue enfrentarse el enfoque tradicional de las clases centradas en el docente, hacia un modelo más colaborativo. Los estudiantes, acostumbrados a recibir instrucciones y trabajar de manera individual, se enfrentaron a la necesidad de adaptarse a una dinámica donde la interacción y la cooperación eran esenciales. Esta transición no fue sencilla, ya que muchos no estaban familiarizados con compartir responsabilidades ni con el trabajo en equipo, lo que generó momentos de frustración y confusión en el aula.

Para niñas y niños, este desafío inicial se convirtió en una oportunidad de aprendizaje. Empezaron a escuchar las opiniones de sus compañeros, a respetar turnos y a tomar decisiones conjuntas, habilidades que son fundamentales no solo en el contexto escolar sino también en su vida futura. A medida que avanzaba el proceso se observó un mayor interés por participar en actividades colaborativas, lo que evidenció un cambio positivo en sus actitudes hacia el aprendizaje en equipo.

Desde la perspectiva de la maestra en formación, estos retos ofrecieron valiosas lecciones sobre la flexibilidad y la adaptabilidad en la enseñanza. Superar las barreras iniciales permitió comprender la importancia de diseñar experiencias pedagógicas que no atiendan exclusivamente los contenidos académicos sino que favorecen el desarrollo integral y los aprendizajes de los estudiantes. Cada dificultad se transformó en una oportunidad para ajustar las estrategias pedagógicas y enriquecer futuras prácticas, con el objetivo de promover un entorno más inclusivo y participativo.

Referencias

- Castro, A., Ezquerro, P. y Argos, J. (2011). Dando voz y protagonismo a la infancia en los procesos de investigación e innovación educativos. *Revista Fuentes*, 11, 107-123. <https://core.ac.uk/reader/51395820>
- Castro, A., Ezquerro, P. y Argos, J. (2016). Procesos de escucha y participación de los niños en el marco de la educación infantil: una revisión de la investigación. *Educación XX1*, 19(2), 105-126. <https://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/16455/18869>

- Cohen, E. G. & Lotan, R. A. (2014). *Designing groupwork: Strategies for the heterogeneous classroom* (3rd ed.) Teachers College Press.
- Chaiklin, S. (2003). The zone of proximal development in Vygotsky's analysis of learning and instruction. A. Kozulin, B. Gindis, V. S. Ageyev, & S. M. Miller (Eds.), *Vygotsky's educational theory in cultural context*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511840975.004>
- Delgado-Fuentes, M. A. (2020). El Enfoque Mosaico, derecho a la participación y la voz de los niños en investigación educativa. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, (6), 105-119. <https://www.redalyc.org/journal/5739/573963807007/>
- Einarsdottir, Johanna (2005). We Can Decide What to Play! Children's Perception of Quality in an Icelandic Playschool. *Early Education & Development*, 16(4), 469-488. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1604_7
- Figueiredo, G. (2015). Investigación Acción Participativa: una alternativa para la epistemología social en Latinoamérica. *Latinoamérica Revista de Investigación*, 39(86), 271-290. <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=376144131014>
- Flores-Kanter, P. E. y Medrano, L. A. (2019). Núcleo básico en el análisis de datos cualitativos: pasos, técnicas de identificación de temas y formas de presentación de resultados. *Interdisciplinaria*, 36(2), 203-215. <https://doi.org/10.16888/interd.2019.36.2.13>
- Guzmán de la A., Ó. (2021). Habilidades sociales en la infancia y en la adolescencia, utilidad para el manejo didáctico. *Polo Del Conocimiento: Revista Científico – Profesional*, 6(3), 288-300. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7926888>
- MEN (2017). *Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar*. Colombia. Ministerio de Educación Nacional.
- Mojica, A. M. (2024). *Experiencias de Aprendizaje Colaborativo para Favorecer Habilidades Sociales en los Niños y las Niñas de Grado Primero del Suzhou Science and Technology Town Foreign Language School de China, entre agosto 2023 - abril 2024*. [Proyecto aplicado]. Repositorio Institucional UNAD. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/65271>
- Yamada-Rice, D. (2017). Using visual and digital research methods with young children. Christensen, C. & James, A. (Eds.) *Research with children: perspectives and practices*. Routledge. <https://vdoc.pub/download/research-with-children-perspectives-andpractices-5mujrl6mvpq0>