

Participación De Las Niñas Y Los Niños En El Aprendizaje Colaborativo Del Inglés

AUTOR:


David Leonardo Camargo Escolar

Trabajo de grado presentado como requisito para optar el título de:
Magíster en Desarrollo Educativo y Social

DIRECTORA

Dr. Alba Lucy Guerrero

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL
Bogotá, D. C.
2017

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 24-08-17	Página 1 de 3	

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional- Biblioteca Central
Título del documento	Participación de las Niñas y los Niños en el Aprendizaje Colaborativo del Inglés.
Autor(es)	Camargo Escolar, David Leonardo
Director	Guerrero Diaz, Alba Lucy
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2017. 32 p.
Unidad Patrocinante	Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - CINDE
Palabras Claves	APRENDIZAJE COLABORATIVO, PARTICIPACIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS, COMUNIDAD DE APRENDIZAJE, APRENDIZAJE DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA.

2. Descripción
<p>Trabajo de grado de la Línea de Investigación en Niñez de la Maestría en Desarrollo Educativo y Social UPN-CINDE, que presenta el resultado de una investigación etnográfica en un proceso de educación no formal del inglés con un grupo de niñas y niños del municipio de la Calera-Cundinamarca que se llamó: <i>English for Fun!</i> El objetivo fue visibilizar los alcances de la participación de las niñas y los niños en el contexto del aprendizaje colaborativo y los retos que implica. A partir del concepto de <i>Comunidades de Práctica</i> de Wenger (2001) se analiza el <i>aprendizaje</i> como participación social, y lo <i>colaborativo</i> como contexto construido en prácticas y discursos que posibilitan que la participación de las niñas y los niños tenga incidencia en el proceso educativo.</p>

3. Fuentes
<p>Alfageme, M. (2003). Modelo Colaborativo de enseñanza-aprendizaje. Universidad de Murcia. Departamento de Didáctica y Organización Escolar.</p> <p>Ballén, A. (2015). Estrategia didáctica fundamentada en el aprendizaje colaborativo para desarrollar habilidades escriturales sintácticas del idioma inglés. Especialización en Tecnologías de la Información Aplicadas a la Educación UPN, Bogotá.</p> <p>Cadavid M., Vásquez J. & Botero J. (2014). El uso de juegos dramáticos y dibujos para explorar las representaciones sociales de los niños y las niñas acerca del aprendizaje y la enseñanza del inglés. Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura, 19 (3), 287-304.</p> <p>Ceranza, E. (2016). Vocabulary Based-Tasks to build a Collaborative Learning Class. Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en humanidades: español-inglés.</p>

- Clark H. & Brennan S. (1991). Grounding in Communication. En Resnick A., Levine B., M. John, Teasley, S (eds.) Perspectives on Socially Shared Cognition. American Psychological Association. pp. 13--19
- Guerrero, A. (2011). "Explorando las relaciones entre identidad y lugar construidas por niños y niñas en condición de desplazamiento en un contexto de marginalidad y violencia en Colombia". En Encuentros Etnográficos Con Niñ@s Y Adolescentes. Entre Tiempos Y Espacios Compartidos. Editorial Miño y Dávila. Argentina.
- Milstein, D. (2010) Children as co-researchers in anthropological narratives in education. Vol 5, No.1, March 2010. P. 1-15 in Ethnography and education. Editor: Bob Jeffrey. Routledge. Taylor & Francis Group. Volumen 5, 2010
- Panitz, T. (1999) Collaborative versus Cooperative Learning: a comparison of the two concepts which will help us understand the underlying Nature of interactive Learning. U.S. Department of Education. <http://www.capecod.net/-TPanitz/Tedspace>.
- Rico, A. (1998). Enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en primaria. Una ventaja al multilingüismo y a lo pluricultural. Armenia: Universidad del Quindío.
- Wenger, E. (2001) Comunidades de Práctica. Aprendizaje, significado e identidad. Paidós, Barcelona, Buenos Aires, México.

4. Contenidos

Este trabajo de grado desde la línea de Investigación en Niñez presenta los resultados de una etnografía de un proceso de educación no formal del inglés con un grupo de niñas y niños del municipio de la Calera-Cundinamarca que se llamó: *English for Fun!* El objetivo fue visibilizar los alcances de la participación de las niñas y los niños en el contexto del aprendizaje colaborativo y los retos que implica.

La estructura del documento comienza con el marco teórico de la investigación y continúa con una descripción de la metodología tanto de los talleres como de la investigación etnográfica. Posteriormente, se presentan los resultados que muestran una serie de extractos de relatos y situaciones organizados temáticamente que ilustran momentos importantes dentro del proceso, acompañados de reflexiones sobre los alcances de la participación de los niños y las niñas en el aprendizaje colaborativo del inglés. Más adelante, en la discusión, se articula el contexto de aprendizaje colaborativo con el concepto de Comunidades de Aprendizaje de Wenger (2001). El documento finaliza con las conclusiones dirigidas a educadores, tanto formales como no formales, para el trabajo colaborativo con niños y niñas en general, y para el aprendizaje del inglés en particular.

5. Metodología

La investigación etnográfica se realizó durante doce sesiones de talleres en las que el investigador participó directamente con la población investigada como gestor del espacio de aprendizaje colaborativo, como profesor de inglés y como investigador.

Los talleres se plantearon como un espacio de encuentro, juego y creación no formal para interactuar en inglés, que permitieron la flexibilidad para incluir las propuestas de los niños y las niñas, dado que posibilitaban la realización de actividades y tareas diversas en torno al aprendizaje del inglés sin ceñirse a un plan o currículo predeterminado. Se realizó un diario de campo a partir de

la narración de las sesiones por parte del investigador, análisis de videos tomados en diferentes momentos de los talleres y de elementos creados por los participantes. Posteriormente en el análisis de la información se identificaron situaciones y factores que favorecen y retan la participación de los niños y las niñas en el aprendizaje colaborativo del inglés, y se seleccionaron algunos extractos de momentos significativos para ser reflexionados en torno a los alcances de la participación de las niñas y los niños en un proceso de este tipo.

6. Conclusiones

El proceso de investigación permitió conocer alcances y retos que tiene un contexto de aprendizaje colaborativo en el trabajo con niñas y niños en torno al inglés. Se identificaron factores que inciden en la participación en estos contextos, en las relaciones de colaboración entre los niños y niñas y entre éstos y el adulto que dinamiza el aprendizaje. Se definieron roles y límites dados por el propósito del proceso, las situaciones que se presentaron, las condiciones logísticas y los dispositivos que facilitaron o dispersaron el ambiente de colaboración.

De igual manera en las conclusiones se presentan aprendizajes en torno al aprendizaje colaborativo como contexto cambiante que permite ajustar y renovar constantemente la práctica pedagógica actualizando los saberes en relación con el contexto social de los participantes. Se demuestra que es posible crear contextos de aprendizaje colaborativo con niños y niñas que favorecen la constitución de comunidades de aprendizaje por fuera de las instituciones educativas y así mismo, se señalan algunos aspectos metodológicos a tener en cuenta por los educadores en el trabajo con niños y niñas en este tipo de procesos, para que puedan adaptarse a otros contextos sociales, incluyendo el escolar.

Con relación al aprendizaje del inglés se muestran las posibilidades de este contexto para el aprendizaje de lengua extranjera y los retos que se presentan entorno a la adquisición y práctica de la misma.

Elaborado por:	David Leonardo Camargo Escolar
Revisado por:	Dr. Alba Lucy Guerrero

Fecha de elaboración del Resumen:	29	08	2017
--	----	----	------

Participación de las Niñas y los Niños en el Aprendizaje Colaborativo del Inglés

David Camargo Escolar

Estudiante UPN

Dr. Alba Lucy Guerrero

Ph.d. En educación

Artículo para el título de Maestría en Desarrollo Educativo y Social UPN-CINDE. Fecha de entrega
Julio 31 de 2017

Resumen: Este artículo es resultado de una investigación etnográfica en un proceso de educación no formal del inglés con un grupo de niñas y niños del municipio de la Calera-Cundinamarca que se llamó: English for Fun! El objetivo fue visibilizar los alcances de la participación de las niñas y los niños en el contexto del aprendizaje colaborativo y los retos que implica. A partir del concepto de *Comunidades de Práctica* de Wenger (2001) se analiza el *aprendizaje* como participación social, y lo *colaborativo* como contexto construido en prácticas y discursos que posibilitan que la participación de las niñas y los niños tenga incidencia en el proceso educativo. Esto implica un reconocimiento de las trayectorias personales de los niños y las niñas en la construcción del sentido de su participación, tanto individual como colectiva, que se va definiendo en este caso en torno al propósito central del aprendizaje de la lengua extranjera. Los resultados muestran que el contexto colaborativo favorece la participación de los niños y las niñas en el aprendizaje posibilitando la construcción de sentido y conocimiento en torno al inglés desde sus propias motivaciones. Sin embargo, el alcance de su participación está limitada por el propósito del aprendizaje de la lengua extranjera y por los conflictos y situaciones que afloran en la colaboración, que replantean constantemente el sentido de su participación.

Palabras Clave: Aprendizaje Colaborativo, Participación de niños y niñas, Comunidad de Aprendizaje, Aprendizaje del Inglés como lengua extranjera.

Abstract: This article is the result of an ethnographic research in a non-formal English education process, with a group of children from the municipality of Calera-Cundinamarca called: English for fun! The objective was to make visible the scopes of the participation of girls and boys in the context of collaborative learning and the challenges involved. Based on Wenger's concept of *Communities of Practice* (2001) *Learning* is analyzed as social participation, and *Collaboration* as a context built on practices and discourses that allow the participation of girls and boys in the educational process. This implies a recognition of the personal trajectories of boys and girls in the construction of the sense of their participation, both individual and collective, which is defined in this case around the central purpose of learning the foreign language. The results show that the collaborative context favors the participation of children in learning, permitting the construction of meaning and knowledge in the English language from their own motivations. Though, the scope of their participation is limited by the purpose of learning the foreign language, and the conflicts and situations that emerge in collaboration that constantly change the meaning of their participation.

Keywords: Collaborative learning, participation of children, Learning English as a foreign language.

Introducción

Con la Convención sobre los Derechos del Niño de la ONU en 1989, la infancia toma a nivel mundial un reconocimiento político como sujeto especial de derechos que los visibiliza en las grandes decisiones políticas y en la vida cotidiana. El Artículo 12 plantea especialmente su derecho a formarse un juicio propio y a expresar su opinión libremente en todos los asuntos que los afectan, teniendo en cuenta sus opiniones en función de su edad y madurez. Esta visión reconoce a los niños y las niñas como agentes capaces de producir efectos políticos en los contextos donde están presentes,

lo que plantea para los educadores la pregunta por ¿cómo construir con ellos prácticas y discursos que desarrollen una participación con incidencia en el aprendizaje que, a su vez, posibiliten la adquisición de unas competencias específicas valoradas socialmente?

La perspectiva del aprendizaje como participación social de Wenger (2001) considera que el aprendizaje se da en la propia experiencia de la participación en el mundo, y es por tanto una construcción de significados, tanto individual como colectiva, a partir de las trayectorias y de la propia experiencia de la participación en un contexto determinado, sobre la base de unas motivaciones y alcances que son posibilitados por prácticas y discursos de comunidades de las cuales se hace parte. Es por eso que el aprendizaje colaborativo, entendido como la posibilidad de generar relaciones en las cuales los participantes aprendan de otros y contribuyan al aprendizaje de otros, surge como un contexto que favorece tanto el desarrollo de la participación, como la adquisición de nuevos conocimientos.

El aprendizaje colaborativo se ha considerado desde diferentes perspectivas. Desde la cognitiva se lo caracteriza en su instrumentalización a partir del análisis de las situaciones, el grado de división del trabajo, las interacciones y los mecanismos que entran a jugar parte en la colaboración (Dillenbourg, 1999). Para Salinas (2000) es una metodología de enseñanza basada en la creencia que el aprendizaje se incrementa cuando los estudiantes desarrollan destrezas cooperativas para aprender y solucionar problemas. Alfageme (2003) por su parte, lo define como un método de enseñanza basado en el trabajo grupal, que persigue una mejora del rendimiento y de la interacción entre los alumnos. Según Chaur (2012) es un método de enseñanza adaptable a cualquier modalidad educativa, que a través del trabajo en grupo alcanza objetivos comunes, utilizando diferentes técnicas o estrategias que buscan mejorar la adquisición y desarrollo de habilidades cognitivas y habilidades sociales, mediante la interacción, la interdependencia y las relaciones interpersonales que se produzcan entre los grupos, durante y después de la aplicación del método.

Por otra parte, desde un enfoque comunicativo Clark & Brennan (1991) plantean que en la interacción con otros los sujetos activan mecanismos específicos de aprendizaje, y dado que no podrá haber una comprensión mutua acerca de todas las cosas, ha de desarrollarse una comprensión que permita que dos o más agentes desarrollen una tarea. Panitz (1999) lo define como una filosofía personal de construcción de consenso que se da a través de la cooperación de los miembros de un grupo en donde se comparte la autoridad, y entre todos se acepta la responsabilidad en las acciones.

Desde una mirada de la cultura Castellano & Roselli (2014) lo definen como la construcción de un campo de significación compartida, vinculada a la resolución grupal de una tarea. Este trabajo se acerca a esta perspectiva, pero entiende el aprendizaje colaborativo más allá de la tarea, como un contexto que se constituye a partir de prácticas y discursos de colaboración, que posibilitan que la participación tenga incidencia durante el proceso de aprendizaje. Por tanto, el aprendizaje colaborativo va más allá de la instrumentalización de la colaboración en tareas conjuntas, para constituirse en un contexto que posibilita lo que Wenger (2001) denomina Comunidades de Aprendizaje, sustentadas en una participación que reconoce las trayectorias personales, en la construcción de perspectivas comunes.

Así mismo, el aprendizaje colaborativo se entiende como un contexto que promueve la participación con autonomía y autorregulación de los participantes en relaciones establecidas en torno, tanto al aprendizaje, como a la colaboración. Esta visión permite articular la perspectiva cognitiva que enfatiza los aspectos metodológicos con la comunicativa que se enfoca en lo relacional, dando un alcance comunitario y por tanto social al aprendizaje colaborativo.

La posibilidad de desarrollar un contexto de aprendizaje colaborativo con niños y niñas, plantea interrogantes sobre los alcances de su participación tanto en el aprendizaje, como en las relaciones de colaboración. Esto a su vez cuestiona las bases de las representaciones y prácticas adulto céntricas que históricamente han asignado lugares, posiciones y funciones a los niños en el aprendizaje, donde el niño ocupa un lugar periférico y el adulto uno central en la construcción del conocimiento. Sin embargo, desde la psicología, especialmente con las obras de Piaget y Vygostky, se reconoce a los niños y las niñas como sujetos en desarrollo que tienen un papel activo en el aprendizaje. Esto abrió el camino a una noción de las niñas y los niños como sujetos con capacidad de comprender su contexto, de actuar en su realidad inmediata y de intervenir activamente en las situaciones que se les presentan, dentro de la etapa de su desarrollo en la que se encuentran. Así mismo, Vygostky (1934) con el concepto de Zona de Desarrollo Próximo aportó los fundamentos para localizar el papel de la colaboración como una situación en la cual el niño es capaz con otros de mucho más que por sí mismo.

El contexto del aprendizaje colaborativo favorece la participación de los niños y las niñas porque los motiva a proponer, interpelar, discutir y concertar entre ellos y ellas y con el adulto, de manera que desarrollan habilidades sociales a partir del reconocimiento de su papel como sujetos activos en el aprendizaje, el reconocimiento de sus trayectorias y de las interacciones que replantean constantemente el sentido y el alcance de su participación.

Para los adultos posibilitar la participación en colaboración de los niños y las niñas en el aprendizaje implica identificar su papel y sus responsabilidades en la motivación, articulación y proyección de los aportes de las niñas y los niños. Esto implica un cambio en la relación en las posiciones del maestro y del estudiante en donde el maestro es capaz de aprender y sorprenderse de los aportes de sus estudiantes, y el estudiante participa y enseña tanto a sus pares como al adulto, lo

que va a implicar una visión del aprendizaje tanto generacional como intergeneracional.

Se hace necesario entonces, identificar los alcances de la participación de las niñas y los niños tomando en cuenta su etapa de desarrollo, el contexto social en el que se trabaja manteniendo presente en el centro el propósito del aprendizaje, pero posibilitando que se exprese la diversidad de intereses, motivaciones y trayectorias de los niños y niñas. De igual manera, el adulto con el fin de facilitar la construcción de significados comunes accesibles que permitan la participación, debe establecer puentes entre el mundo de los adultos y los niños, a través de prácticas y discursos que asignen nuevas posiciones de los participantes en torno al conocimiento y al relacionamiento. Esto implica complejizar las narrativas de las niñas y los niños valorando no solo su sensibilidad, el afecto, la emocionalidad, la ingenuidad y espontaneidad, sino también revalorando socialmente sus racionalidades y comprensiones (Milstein, 2010). En este sentido, el contexto de aprendizaje colaborativo debe facilitar experiencias significativas para los niños y las niñas que potencien su participación en la construcción de sentidos propios y colectivos en torno a saberes particulares.

Este ha sido el principio de la pedagogía activa o progresista expuesta en occidente por autores como Dewey, Montessori, Pestalozzi, Decroly y otros, que tuvo su origen a finales del siglo XIX y se consolidó en la primera mitad del siglo XX, quienes cuestionaron el modelo educativo centrado en el profesor y en el currículo, para centrar su atención en el niño (Chaur, 2012). Desde estas perspectivas se tienen en cuenta las necesidades de los niños y las niñas para identificar aquellos intereses que los atraen y mantienen su atención en relación con las presiones externas de su formación intelectual.

Desde otro campo, la antropología de la infancia ha contribuido en ubicar el trabajo colaborativo con niños y niñas desde metodologías participativas de investigación que tienen también en cuenta sus formas de expresión y sus experiencias propias, dando lugar a la interpretación de otros lenguajes y yendo más allá de lo meramente verbal (Duque & Ovalle, 2010). Esto implica concebir al niño y la niña como sujeto con una trayectoria personal, capaz de realizar recomendaciones, elegir estrategias, manifestar sus gustos y disgustos, agradecimientos y críticas desde lenguajes que no se enuncian literalmente.

Con relación al aprendizaje colaborativo del inglés como lengua extranjera con niñas y niños, en la revisión de antecedentes se encontraron principalmente estudios enfocados en la aplicación de actividades colaborativas en el aula (Chaur, 2012; Ballén, 2015, Cerinza, 2016). Por su parte, el estudio de Rico (1998) plantea estrategias educativas para la enseñanza de la lengua extranjera basadas en las condiciones, representaciones y conceptos presentes en el contexto de los estudiantes y la reflexión crítica sobre el papel del inglés como lengua dominante para posibilitar intercambios y valoraciones interculturales positivas. De otro lado, la investigación de Cadavid, Vásquez & Botero (2014) con niños sobre las clases de lengua extranjera en la ciudad de Medellín, indaga percepciones de los niños sobre la enseñanza de la lengua extranjera. Estos estudios han mostrado la posibilidad de realizar tareas colaborativas en las que se tomen en cuenta a los niños y las niñas desde sus trayectorias, motivaciones y su papel activo en el aprendizaje de la lengua extranjera. Sin embargo, este trabajo pretende hacer una comprensión del aprendizaje colaborativo desde una perspectiva cultural, entendiéndolo como un contexto de participación en el cual se va construyendo el sentido de la colaboración desde la capacidad de incidir en el curso del proceso.

Metodología

Este artículo da cuenta de una investigación etnográfica en un espacio de educación no formal, que se realizó durante doce sesiones de talleres en las que el investigador

participó directamente con la población investigada como gestor del espacio de aprendizaje colaborativo, como profesor de inglés y como investigador.

El taller se planteó metodológicamente como un espacio de encuentro, juego y creación no formal para interactuar en inglés, que permitió la flexibilidad para incluir las propuestas de los niños y las niñas, dado que permitía la realización de actividades y tareas diversas en torno al aprendizaje del inglés sin ceñirse a un plan o currículo predeterminado. Además, al ser un espacio de libre participación, posibilitó que el desarrollo del sentido de la participación fuera auténtico en los niños y las niñas.

Los talleres se llamaron *English for fun!* y se realizaron en *Gaia Casa de los Colores*, un espacio comunitario alternativo, ubicado en la vereda Santiamén del municipio de la Calera, en límites con Bogotá (cerca del peaje de Patios). Se realizaron entre los meses de febrero a mayo del 2016, los días miércoles en horas de la tarde con una duración de dos horas. Durante el proceso participaron veintidós niñas y niños en edades entre los cuatro y los nueve años; de éstos asistieron de manera constante diez, a quienes, por motivo de confidencialidad, llamaremos con nombres de colores: Red, Orange, Yellow, Green, Blue, Purple, Pink, White y Black quienes estudian en una institución de educación alternativa de Bogotá, y Grey que hace educación en casa. Los demás niños participaron eventualmente o se vincularon al proceso ya hacia el final: Brown, Skin, Fuchsia, Plum, Peach, Olive, Pumpkin, Chocolate, Emerald, Beige, Silver y Gold. De este último grupo, seis asisten a escuelas públicas del municipio de la Calera y tres asisten a colegios privados del mismo municipio. Seis de los niños y las niñas participantes viven en cercanías de Gaia Casa de los Colores (Red, Pink, Purple, White, Pumpkin, Chocolate), mientras que los demás viven en el casco urbano del pueblo o veredas cercanas, y un niño vive en el sector de San Luis en Bogotá.

La mayoría de los niños y las niñas fueron convocados a participar directamente, pero fue necesario por su edad comunicarlo a sus padres y madres para contar con su permiso y la logística que posibilitara su participación. Varios niños de la vereda Santiamén fueron convocados directamente por la Casa de los Colores y algunos llegaron vía voz a voz.

En este grupo se evidenciaron distintas aproximaciones al inglés como lengua extranjera que van desde la familiaridad con la lengua, como en los casos de las niñas y los niños que han tenido la experiencia de viajar a un país de habla inglesa con sus familias (Yellow y Orange); otros más distantes que no han viajado a ninguno de estos países, pero cuyos padres y madres conocen y hablan el inglés, y aquellos más distantes cuya aproximación con el inglés se ha dado en sus instituciones educativas. Además, todos los niños y las niñas refirieron conocimientos de palabras y expresiones en inglés asociados a los medios de comunicación y las tecnologías de la información.

English for Fun! planteó la posibilidad de generar unos discursos y unas prácticas en torno al inglés como lengua extranjera reconociendo su papel hegemónico, con el objetivo de enfatizar su importancia a nivel mundial, pero partiendo del propio contexto de los niños y las niñas para dar importancia a su uso comunicativo.

Para el diseño de las sesiones iniciales se realizaron actividades que motivaran la participación y en las que fueran tomadas en cuenta sus acciones, enunciados y propuestas. Esto implicó estructurar los talleres en momentos flexibles que se pudieran realizar durante dos horas y una vez a la semana: el momento de juego consistió en la realización de juegos grupales de atención y expresión corporal dirigidos en inglés (*Simon Says, Magic, Bomb, Rhythm y Yah!*) con los cuales se buscó involucrar y conectar a los participantes en una actividad conjunta que permitiera incluir sus propias ideas en las acciones y reglas de los juegos, a la vez que se introducía vocabulario en inglés de las partes del cuerpo, números, colores,

movimientos e instrucciones. El momento de conversación se realizó a partir de un texto, un video o una pregunta en donde se permitió que los niños y las niñas hablaran en español mientras el adulto, a quien aquí llamaremos *Teacher*, interactuaba con ellos la mayoría del tiempo en inglés, utilizando el español sólo para hacer aclaraciones puntuales. El momento creativo consistió en hacer una actividad artística (dibujos, tarjetas, títeres, escenografías, presentaciones) que pudieran servir para realizar tareas colaborativas. En algunos talleres se hizo un momento de cierre en donde se conversó sobre lo sucedido, lo aprendido y se recibieron sugerencias para la siguiente sesión. En todos los momentos del proceso se intentó que los niños tuvieran incidencia directa en el desarrollo de las actividades y en la planeación de los encuentros futuros al posibilitar que asumieran una participación protagónica y adaptando sus propuestas al propósito del aprendizaje del inglés, colaborando no sólo en las tareas y actividades, sino también con el proceso mismo.

Cabe aclarar que ésta no fue una etnografía colaborativa en el sentido de la colaboración plena planteada por Rappaport (2004), Milstein (2010) y Guerrero (2011), en donde las niñas y los niños tienen la posibilidad de participar en la formulación de la pregunta de investigación, la recolección de información y el análisis. Sin embargo, la lógica de trabajo es coherente con la lógica del enfoque colaborativo donde los niños y las niñas participaron en la toma de decisiones durante el trabajo de campo. El enfoque etnográfico permitió visibilizar los alcances de la participación de los niños y niñas desde sus enunciados, acciones y las situaciones que se presentaron a lo largo de las sesiones, como una forma de prestar atención a sus lenguajes. Se trabajó desde el planteamiento de James (2007) de escuchar las voces de niñas y niños en la exploración de lo que sucede en sus vidas, asumiéndolos como sujetos de conocimiento pero reconociendo que existen problemas al validar lo que dicen referidos a la autenticidad y la generalización de una voz que en realidad es múltiple.

Para la recolección de la información se realizó un diario de campo con descripciones y reflexiones del investigador de lo sucedido durante las sesiones, el registro en video de momentos de las sesiones que posteriormente fueron analizados, y materiales producidos por los participantes. En el análisis de la información se abordaron enunciados y acciones entorno a la colaboración de las niñas, los niños y el adulto entendiéndolos en relación con su participación en el aprendizaje del inglés.

El interés de crear este proceso surgió de la formación del Teacher como sociólogo y de su labor como profesor de inglés de preescolar en tres instituciones educativas privadas de la Calera, que tienen Proyectos Educativos Institucionales con un discurso participativo de la infancia pero cuyas prácticas expresan una cultura escolar adulto céntrica propia de la escuela tradicional, donde el papel protagónico del aprendizaje es el de la maestra, que tiene un papel central proponiendo, disponiendo y organizando todos los aspectos de la clase, mientras los niños ocupan un lugar periférico en el cual se espera que sigan constantemente las indicaciones del adulto.

En su trabajo como profesor contó con la oportunidad de probar algunas actividades dirigidas en inglés que utilizaban juegos corporales, títeres, animación de objetos, dibujo y pintura, en las cuales aparecían comentarios, reflexiones, preguntas y sugerencias de los niños y niñas que le parecían interesantes, especialmente aquellas que expresaban la originalidad de cada niño y niña. Notó que cuando participaban y sus aportes se tenían en cuenta en la dinámica de la actividad, los niños ganaban confianza y solían participar más frecuentemente, además, esto hacía que los otros se sintieran animados a participar y se iba generando un ambiente en el que se sentían reconocidos y felices, donde los aportes de unos complementaban lo que habían dicho otros, y donde se daban oportunidades para que entre ellos se explicaran lo que se estaba aprendiendo. Sin embargo, este principio no siempre se cumplía al disponer la colaboración, y en varias ocasiones en que se propició la participación se generaron ambientes caóticos donde había accidentes, golpes,

afloraban conflictos y se perdía el control de lo que se estaba haciendo, por lo que se hacía necesario acudir a la autoridad del adulto para evitar situaciones que pusieran en riesgo a los niños y niñas. Con el propósito de encontrar ese equilibrio entre las capacidades de los niños y niñas de aportar en su propio aprendizaje y de los retos que esto implica, surgió un interés por hacer posible un contexto en el que participen en relaciones de colaboración entre ellos y con el adulto, logrando un aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Los resultados de la etnografía que se presenta a continuación muestran una serie de extractos de relatos y situaciones que se dieron durante las sesiones de *English for Fun!*, junto con reflexiones sobre los alcances de la participación de los niños y las niñas en el aprendizaje colaborativo del inglés. Los relatos están organizados temáticamente y pretenden ilustrar momentos importantes dentro del proceso: en la primera parte aparecen los aportes que hicieron los niños y las niñas en distintos momentos de los talleres; en un segundo momento aparecen situaciones que plantean posiciones entre niñas y niños, y entre éstos y el adulto en el proceso de aprendizaje colaborativo; y al final, aquellas situaciones que permiten pensar en el aprendizaje colaborativo como un contexto que favorece la construcción de una comunidad de aprendizaje en donde la participación se construye a través de prácticas y discursos que reconocen tanto el sentido de lo personal, como la significación compartida.

Resultados

En este proceso fue evidente que cada niño y cada niña es un ser único e irrepetible y que, como lo refieren Milstein (2010) y James (2007), no podemos describirlos como un grupo homogéneo. Cada uno llegó con su propia trayectoria desarrollada a partir de relaciones familiares y sociales que comprenden prácticas y discursos diversos, cada quien contaba con intereses, formas de percibir y expresar particulares que se fueron manifestando en la participación durante el proceso. Así

mismo, la oportunidad de participar del espacio de aprendizaje en el que podían aportar con sus ideas y acciones generó nuevos aprendizajes, tanto de contenidos en torno al inglés que surgieron y se socializaron, como de formas de relacionamiento en la posibilidad de la colaboración:

Teacher: You can put the red cloth in your head if you want. O Si quieres hacerte una corbata, o hacerte un cinturón...

Black: No! No. Seré un tiranosaurio Rex.

(Se coloca la tela en la boca y camina como Tiranosaurio Rex)

Black: No, no miren voy a morir. (Black se acuesta en el piso y pone la tela sobre su cuerpo) Ya sé. Ya estoy muerto (se coloca la tela encima)

Teacher: Uahhhh. So, what's the name of this color? ¿Cómo se llama ese color?

Orange: RED, RED!!!

Cuando los niños y las niñas participaron en las actividades propuestas por el adulto, surgieron situaciones que se salían de lo esperado y que se expresaban de maneras que combinaban palabras, acciones, gestos y emociones, lo que implicaba para el adulto interpretar los otros lenguajes de los niños como lo señalan Duque & Ovalle (2010). Fue así como durante las actividades iniciales emergieron ideas de las niñas y los niños que se utilizaron para complementarlas, como ésta de hacer de *dinosaur*, que cuando ocurría en el juego de *Simon Says*, hacía que todo el grupo participara con entusiasmo y otros se animaran a proponer nuevos movimientos corporales. Esta dinámica permitió que en otros momentos los niños y las niñas propusieran espontáneamente nuevas reglas en los juegos:

Orange: (en *Bomb*, un juego con pelota que al caer explota) No me muero porque soy un zombi.

*

Fuchsia: (en el juego de *Magic Duels*) Los niños que pierdan se convierten en sapos.

Hubo también acciones de unos que incentivaron a otros a atreverse participar, generando así un ambiente que motivó a las niñas y los niños a involucrarse venciendo la timidez y el miedo, posibilitando un ambiente de confianza propicio para el aprendizaje colaborativo. Esto facilitó que durante el desarrollo de las actividades artísticas que trabajamos posteriormente, las ideas que tenían unos se socializaran y se compartieran, de manera que otros se sintieran motivados a realizar

su propia actividad utilizando esas ideas para realizar su trabajo o complementarlo:

Green: yo voy a hacer una cabeza de calavera.

Red: El mío va a ser, el mío va a tener una cabeza de calavera.

Black: Yo haré... el mío también va a tener una cabeza de calavera. (Pausa) Será una calavera con traje rojo.

Este tipo de situaciones permitieron observar los efectos de la participación individual en la participación del grupo, lo que evidenció la ampliación de las capacidades individuales cuando se está en situaciones de colaboración con otros (Vygotsky, 1934). Algunos niños como Plum, que no se conocía con el grupo más numeroso, al tener la posibilidad de proponer ganaron prontamente confianza y lideraron propuestas que tuvieron repercusión en la dinámica del proceso y provocaron nuevas relaciones entre los niños:

Plum: profe pero salgamos a jugar afuera.

Red, Blue, Green, White, Orange: (comienzan a corear) soccer, soccer!!

Sin embargo, para otros como Gold, el ambiente participativo se le presentaba ajeno y se mostraba intimidada, por lo que fue necesario que el adulto incentivara constantemente su participación y buscara integrarla a la dinámica del grupo y de los subgrupos que surgían durante las actividades. Con el paso del tiempo logró participar activamente, relacionarse espontáneamente con otros, especialmente con las niñas, y aumentar su confianza, pero mantuvo siempre cierta distancia y pasividad como un rasgo propio de su participación.

Cuando se hizo explícita la posibilidad de que los niños y las niñas propusieran actividades que se pudieran realizar en inglés, algunas ideas no se pudieron concretar porque las condiciones logísticas no las hacían viables, pero la gran mayoría se llevaron a cabo. Algunas funcionaron fluidamente porque se ajustaban a los propósitos del aprendizaje colaborativo del inglés, pero en otras fue necesario que el adulto interviniera constantemente, con el fin de no perder el propósito del aprendizaje de la lengua:

Teacher: ¿Qué les gustaría hacer en los próximos talleres?

Skin: elegir una canción para cantarla todos.

Orange: títeres de medias.

Red: podemos jugar carreras de obstáculos.

White: en el otro taller podemos poner mi canción.

Fuchsia: yo tengo una canción alalalalón.

Plum: Quiero jugar fútbol.

Orange: Jugar Basket. Ponchados

Green: Cogidas, escondidas

Blue: Captura la bandera.

Red: Encontrar el tesoro.

Grey: Juguemos a los animales.

Black: También podemos jugar rejo quemado.

En el desarrollo de las actividades propuestas por las niñas y los niños se consideraron cuestiones logísticas como la dispersión o concentración que dispone el espacio. Esto fue evidente en las actividades al aire libre donde era mayor la motivación del grupo por participar, pero donde se hacía más complicado que los niños y las niñas usaran el inglés y dónde su distracción era más frecuente. Sin embargo, dado que en varias ocasiones se conversó con los niños y las niñas al respecto de lo que sucedía en las actividades en el exterior, poniendo en relación el propósito del aprendizaje del inglés, con el paso de las sesiones esta práctica funcionó mejor y evidenció la construcción de un campo de significación compartido (Castellano & Roselli, 2014) con el cual los niños y las niñas se sintieron identificados y que se constituyó en un momento importante que caracterizaba los talleres.

Además de las propuestas de los participantes, fue importante en la construcción del contexto de aprendizaje colaborativo que las niñas y los niños solicitaran que se repitieran aquellas actividades que les habían interesado e intentaran persuadir a los demás, tanto al adulto como a los otros niños y niñas:

Amaru: ¿trajiste al muñeco? (se refiere a un títere que se llama Mister Brown)

Teacher: He is not coming today, but I brought other puppets...

Black: noooooo

Teacher: Hey Black! you are gonna enjoy them.

Black: no.

Red: Pon la canción favorita de Mr. Brown.

La participación en las actividades en donde debían colaborar generó situaciones de conflicto entre los niños y las niñas por motivos diversos, que iban desde no acatar las reglas de los juegos, pasando por accidentes con golpes durante las actividades, hasta diferencias e inconformidades en lo que se quería hacer y en la forma de relacionarse. Esto muestra lo que Palincsar (1996, citado por Cerinza, 2016) señala al afirmar que la colaboración no puede entenderse como un proceso simple que se da naturalmente al proponer un trabajo en grupo, sino que implica reconocer que en su interior se dan diferentes procesos de dominación, influencia, concertación y conflicto, dados por unas posiciones que logran adquirir y desarrollar los participantes.

Red: (Red y Orange no quieren participar en los títeres con Black) no queremos hacernos con él porque le pega a los muñecos.

Estos conflictos fueron frecuentes en los primeros talleres, por lo que el adulto intentó mediar en la resolución de los problemas que se iban presentando, sin embargo, hubo situaciones en las cuales no fue fructífera la mediación porque los niños y las niñas se mantuvieron en sus posiciones, o porque el adulto no estuvo al tanto de lo que pasaba. El alcance limitado de la mediación del adulto se evidenció cuando Fuchsia decidió no volver, por sentirse agredida por el grupo de los niños. En un mensaje del grupo de Chat creado para coordinar los encuentros dijo:

Fuchsia: Profe tus clases son muy chéveres, pero no voy a volver porque esos niños son muy groseros.

También hubo participaciones que hicieron que los otros niños y niñas se sintieran agredidos y que manifestaran su molestia públicamente, como aquí cuando en una presentación de títeres White decía con su personaje que los niños eran tontos y terminó abucheado y molesto con los demás:

Yellow: (Hablándole al títere de White durante una improvisación) no nos gustan las marionetas que vienen a insultarnos. No queremos que se burlen de nosotros.

Si bien el contexto de aprendizaje colaborativo estuvo siempre abierto para que las propuestas alteraran lo que estaba dispuesto, fue necesario que el adulto mantuviera

unos límites que permitían que el juego, la actividad o la sesión no perdieran su propósito en torno al aprendizaje del inglés. Sanz & Zangara (2012, citado por Ballén, 2015) sugieren que el docente en colaboración debe garantizar tanto la participación de cada estudiante tomando en cuenta sus conocimientos, y la forma en que puede aportar al grupo, por lo que aquellos aportes que se salían de lo esperado debieron ponerse en contexto al grupo, encontrando conexiones con el sentido del propósito central del proceso:

Teacher: Black, what are you doing?

Black: Yo no hice el arcoíris (muestra su dibujo a la cámara) Yo hice a todos nosotros dibujando el arcoíris.

En relación al aprendizaje del inglés, el proceso permitió que los niños y las niñas se familiarizaran pronto con el uso comunicativo de la lengua al participar de actividades que les parecían divertidas e interesantes. Si bien al principio hubo resistencia manifiesta contra que el adulto hablara constantemente en inglés, con el tiempo las niñas y los niños comenzaron a utilizar palabras y expresiones espontáneamente en el contexto de las actividades:

Red: Oh my god. Game over.

Orange: Esta vez no fue game over. Ahora sí game over.

Entre ellos fue potente el hecho de ver a otros apropiarse de las palabras para utilizarlas en su interacción y cuando las reconocieron en otros contextos, las relacionaron con sus propias experiencias, lo que generó una recordación mayor, haciendo conexiones de significado que el adulto desconocía, pero que para ellos tenían sentido.

Blue: (A partir de la lectura de la palabra Bumblebee) con razón bumblebee (de la película transformers) es amarillo.

Red: entonces bumblebee se llama abeja.

Chaur (2012) demuestra que los estudiantes pueden tener más éxito que el propio profesor para hacer entender ciertos conceptos a sus compañeros originado por la cercanía en lo que respecta a su desarrollo cognitivo y la experiencia en la materia,

lo que se evidenció en expresiones que los niños asociaron a lo que conocían en español y que generaron la socialización y recordación de la nueva palabra en el grupo:

(Luego de estar contando en el juego de las escondidas, alguien dice fifteen)
Red: está muy fifiti, jeejeje.

El aspecto sonoro de la lengua se presentó como un espacio rico en posibilidades para que los niños refirieran cosas que conocen y que les llaman la atención, lo que además de permitir su participación, provocó la participación de otros:

Teacher: ok, who's going next?
Purple: Jungle Nest (es un juego de video)
Yellow: (con una excelente pronunciación) Jungle nest
*
Teacher: What is champion?
Purple: Champiñón (los niños se ríen y comentan).
*
Black: (con relación a la palabra puppets) Popetas, dime que son popetas!!!

Otras expresiones fueron creadas por los niños y las niñas dando un nuevo uso a las palabras en inglés:

Purple: (saludando) jaispikinglish!

Surgieron mezclas con una clara intención comunicativa para expresarse en la lengua extranjera:

Yellow: (pidiendo una limonada) My limoneitor.

Las relaciones entre los niños, las niñas y entre estos y el adulto, estuvieron dadas por unas posiciones iniciales en donde la dinámica del aprendizaje colaborativo estuvo centrada en el adulto quien proponía actividades, promovía la participación y procuraba que se dieran interacciones colaborativas, pero con el tiempo las niñas y los niños se fueron acercando a la posibilidad de colaborar en los distintos momentos y la participación se fue dando de manera más espontánea, lo que hace pensar en una reconfiguración social que Wenger (2001) identifica como una

identidad de la participación que ubica el saber no como información, sino como la construcción de una identidad de participación que transforma quienes somos y lo que podemos hacer.

En el primer taller la mayoría de los niños y las niñas ya conocían al adulto y esto fue propicio para que participaran, pero complejo a la hora de iniciar y dirigir las actividades porque las niñas y los niños tenían unas relaciones pre establecidas entre ellos y con el Teacher distintas a la que pretendía el espacio de aprendizaje colaborativo. Esto se ilustra en el momento previo al inicio del primer taller: White, Purple, Red, Blue, Green, Orange, Black y Yellow están organizados viendo un video de *youtube* en un cuarto de la casa. El tema del video es “*Los cinco seres mitológicos que podrían ser reales*”. El Teacher se acerca con la cámara al grupo y White con su pie intenta alejarla. Los demás absortos en el video la ignoran completamente mientras siguen viendo el video y lo comentan:

Black: “Yo quisiera que el número uno fuera el dinosaurio”.

Teacher: “Vamos, vamos chicos. Vamos a comenzar...”

Red: (con tono de solicitud) “por favor déjanos cinco más (seres mitológicos), son solo cinco, son menos de un minuto”.

Teacher: “tú dijiste que dos minutos y ya pasaron”

Orange: (en tono dulce) “Papi un poquito más”.

Teacher: “No. Tu dijiste que dos creaturas mitológicas más y ya pasaron. Son veinte creaturas mitológicas y van en la sexta”.

Black y Red (interpelando): “son diez”

Red: “y vamos en la quinta”.

Teacher: “No! Eso está muy lento y ese señor habla muy despacio”.

Black: “El minotauro”.

Teacher: “cinco... NOOOOO, falta mucho”.

(Entra Luz Milia, abuela de Red y Pink y dueña del teléfono)

Luz Milia: Necesito mi celular (le quita el celular a Red) tengo que hacer una llamada urgente.

Ahh sí...

Teacher: Gracias Luz Milia.

Black: Sí gracias, por favor, gracias.

Dado que el proceso que se planteó dependía de un espacio y tiempo de encuentro creado artificialmente para producir experiencias de colaboración en torno a la competencia comunicativa en una lengua extranjera, fue importante que los niños

construyeran el sentido de participar allí desde sus experiencias personales y compartieran sus comprensiones en un ambiente de colaboración placentero que para Ingleton y Rogers, 1969, citado por Cerinza, 2016) es una condición necesaria para que el aprendizaje adquiriera significado. En esa medida se propiciaron conversaciones que dispusieron a los niños y las niñas a compartir ideas, sus expectativas y a escuchar a los demás:

Teacher: ¿Quién sabe por qué estamos aquí reunidos hoy?

Black: Yo no tengo idea.

Teacher: ¿No sabes Black? ¿Alguien le puede contar a Black?

Red: Yo, yo, yo. Bueno, es que se trata de que vamos a aprender inglés, y vamos a aprender más cosas como títeres y eso, y también vamos a aprender a movernos y vamos -en algún momento- vamos a salir afuera a jugar.

Teacher: Sí es cierto. Todo lo que dijiste es cierto.

Orange: A jugar la yeba en inglés.

Teacher: Vamos a jugar en inglés, sí. Ahora estoy hablando en español para que todos tengan claro que vamos a hacer, pero poco a poco vamos a ir hablando en inglés y vamos a aprender muchísimas cosas en inglés mientras jugamos y hacemos cosas como dibujar, pintar, recortar... ¿a ustedes les gusta dibujar?

Black: Me encanta.

Teacher: Colorear... ¿A quién le gusta colorear?

Purple, Fuchsia, Plum: a mí.

Orange: a mí no. Me gustan sólo las pantallas.

Teacher: Bueno, este es un espacio donde todavía no vamos a usar pantallas, pero de pronto más adelante podamos usarlas para aprender inglés, ¿por qué no?

Orange: Yo voy a utilizar mi tablet y voy a jugar...

Las conversaciones y algunas actividades que el adulto planteaba se salían fácilmente del tema central dadas las ocurrencias que iban emergiendo de los niños y las niñas. En algunos casos fue posible hilar las ocurrencias con el sentido del proceso de aprendizaje colaborativo del inglés, en otros se hizo necesario ignorarlos con el fin de que no se perdiera el propósito y el flujo de lo que estábamos tratando. De igual manera, en varias oportunidades el adulto se vio en la necesidad de cortar sus comentarios, juegos y actividades espontáneas cuando rompían con el ambiente de la colaboración y fue indispensable hacer pausas en ciertos momentos para aclarar en español lo que estábamos haciendo.

En la intención de que todos participaran se hizo necesario por parte del adulto

incluir a aquellos que se mantenían distantes con preguntas o invitaciones. Cuando hubo avanzado el proceso las niñas y los niños reconocieron su capacidad de aportar con ideas y acciones en las actividades y de interpelar lo que estaban aportando los demás incluido al adulto, enriqueciendo los contenidos y ubicándolos en sus propias experiencias y saberes.

Yellow: (interpelando a Teacher) Oye, pero lo que hablamos no es español, es castellano.

Teacher: Sí, algunas personas lo llaman castellano.

Black: No hablamos español, los españoles hablan es castellano, no español.

Teacher: Castellano le llaman porque en España hablan muchos idiomas, ¿sí sabían eso? En España no hablan sólo español, en España hablan catalán, vasco, gallego, hablan también castellano como nos dice aquí Yellow, y hay otras lenguas en distintas regiones. ¿Quién sabe cuántos idiomas se hablan en Colombia?

Orange: veinticuatro treinta y cuatro.

Teacher: ¿Cuáles idiomas se hablan en Colombia? ¿Quién sabe?

Orange: Inglés, algunos alemán, hay otros Francés...

Black: hasta algunos hablan italiano.

Teacher: ustedes saben que en Colombia hay indígenas, ¿cierto que sí?

Black: o que había ¿no?

Orange: Oigan, se escuchan pasos arriba.

Teacher: En Colombia hay muchos, muchos idiomas, muchas lenguas.

Yellow: En Palomino hay franceses, alemanes.

Orange: Portugueses!

Yellow: Hay muchos que hablan inglés.

Teacher: Eso es cierto, el inglés se habla mucho. En Colombia los indígenas hablan sus propias lenguas. Acá tenemos: huitotos, muisca o chibcha que llaman, Arawuako. Son en total ochenta lenguas que se hablan en Colombia. Muchas, muchísimas...

Red y otros: uych... ocheinta, usssssss.

La construcción del proceso de aprendizaje colaborativo implicó, no solo motivar y propiciar la participación activa de los niños y las niñas, sino que se dispusieran a dar su atención a lo que los otros miembros del grupo proponían o hacían. Algunas veces las ideas originales se expandían al grupo inmediatamente, pero en otras fue difícil llegar a un acuerdo general. En ocasiones los niños se negaban a la propuesta de los otros y se generaba frustración en ellos y exclusión, por lo que constantemente el adulto debía tratar de articular sus intereses y posibilitar también el disenso.

Se presentaron situaciones en las cuales no hubo concertación, sino una imposición por parte del adulto al considerar que había riesgos. Después de jugar, Yellow quería

permanecer afuera de la casa colgada en un árbol y tras insistirle que se bajara, el adulto solicitó al resto del grupo que esperara en el salón mientras le pedía a Yellow que se bajara y acompañara al grupo. Esto generó una molestia en él y una resistencia a participar en el resto de la sesión por lo que al finalizar se hizo un acercamiento para conversar personalmente acerca del sentido que tenía esa decisión.

En ese y otros momentos se hizo evidente el papel del adulto en colaboración con niños y niñas de evitar situaciones de riesgo, como de tratar algunos asuntos de manera individual para la construcción del sentido del contexto colaborativo, con el fin de conectar los casos particulares a la dinámica de la colaboración del grupo. Otras situaciones fueron más inmediatas como cuando en un juego de fútbol Orange tomó un palo y comenzó a jugar a que era una espada. Dada la rapidez del momento, sin entrar a negociar, el adulto retiró el palo de las manos de Orange diciéndole que lo hacía porque era peligroso para él y para los demás. En este mismo sentido, en el comienzo del segundo taller fue necesario prohibir el juego con una pistola de dardos que uno de los niños llevó, porque el dispositivo planteaba una dinámica que dispersaba su atención y los disponía a juegos bruscos. Con el argumento de que las pistolas generan violencia, no son necesarias y distraen, el adulto argumentó el sentido de enfocarse en las actividades del taller.

Asimismo, fue necesario establecer límites para el uso de palabras como las groserías y temas como los “peos” que distraían su atención. Si bien el adulto presentaba argumentos y algunos se detenían, en ocasiones tuvo que imponerse subiendo el tono de voz y evidenciando la molestia con el propósito de seguir avanzando con la actividad. En estos casos algunos de los niños apoyaban la intervención mientras otros seguían a sus compañeros, por lo que era necesario construir un sentido de la participación en el aprendizaje colaborativo desde un discurso accesible que hiciera comprensibles las decisiones unilaterales que tomaba el adulto, y permitiera que se visualizara el propósito del proceso evitando emitir juicios sobre los niños y las niñas.

A veces las niñas y los niños estuvieron de acuerdo con el adulto y no interpelaron sus decisiones, pero en otras hubo una oposición directa y se retó su autoridad:

Teacher: oye Black estate juicioso...

Black: (gritando) No quiero estar Juicioso!

*

Orange: (a Teacher que lo interrumpió cuando hablaba de las películas) déjame hablar...

Red: (apoyando a Orange) eso es mala educación.

Por otra parte, el adulto estuvo dispuesto a reconocer sus errores y recibir correcciones de los niños:

Teacher: (para resolver quién se queda con la tela yellow) do you know pim pom papas?...

Yellow: chim pum papas.

Teacher: O.K. Sorry, chimp pum papas. Thanks for the correction.

Este reconocimiento público del error del adulto favoreció la colaboración al permitir que los niños y las niñas lo ubicaran como una persona accesible y que se constituyera la posibilidad del error como un momento de aprendizaje y participación. También existieron momentos en que los niños retaron al adulto posicionándolo como un igual:

Red: (En burla a Teacher) Con ese peinado te pareces a Satsuki (personaje de una película de animé) ¿Será que así habla Satsuki en inglés? (Risas del grupo)

De otro lado, los niños ubicaban al adulto como adulto cada vez que necesitaban que se les facilitara o ayudara:

Purple: (mostrando su dibujo) Teacher me equivoqué.

*

Yellow: profe, es que tengo hambre.

Con el tiempo este tipo de solicitudes sirvieron para promover prácticas de colaboración entre los niños y las niñas cuando se les solicitaba que lo resolvieran acudiendo a la colaboración entre ellos mismos. Esto provocó nuevas interacciones y permitió ir construyendo el sentido que no necesariamente el adulto es quien resuelve las dificultades que se presentan, lo que a su vez demuestra lo que Wenger

(2001) afirma cuando resalta que el aprendizaje es un vehículo para la evolución de las prácticas y la inclusión de los principiantes en las mismas, y cómo en este proceso se desarrollan y se transforman las identidades.

Con el paso de las sesiones los niños y las niñas fueron haciéndose más dinámicos en su participación y se fueron estableciendo pautas para la realización de las actividades que fueron configurando el contexto colaborativo. Surgieron así, situaciones donde el adulto no tuvo necesidad de intervenir, por ejemplo, ante la necesidad de hacer un escenario para los títeres en otro salón, los niños sin más indicaciones tomaron los títeres, escenografías, sillas y materiales y organizaron el escenario como les pareció, sentando a los niños más pequeños en las sillas delanteras, e invitando a otras personas que estaban en la casa a participar como público. De igual manera tomaron iniciativas de relacionamiento, como en el caso en el que llega un niño nuevo al espacio invitado por uno de los niños participantes:

Orange: (a la llegada de Grey) ¿Alguien sabe quién es ese niño?

Yellow: oigan chicos, les presento a un amigo, Grey. Él es peruano.

De la misma forma, sucedió en el proceso que los niños aportaron en la solución de situaciones en las que anteriormente no se involucraban, como cuando el adulto estaba intentando calmar a Pink:

Teacher: Muñeca pero es que así llorando y gritando no vas a poder hacer la presentación.

Blue: Pero es que nada se resuelve llorando.

Yellow: Eso es muy cierto.

Por otra parte, era común que las niñas y los niños que entienden más el inglés tradujeran a sus compañeros. Esto fue útil para favorecer el ambiente de participación, especialmente con los participantes nuevos, pero llegado el momento se hizo necesario distinguir la traducción como una ayuda innecesaria que obstruye la comprensión y adquisición de la competencia comunicativa en inglés. Por esto a partir del tercer taller el adulto se vio en la necesidad de limitar constantemente esta práctica.

Todas las niñas y los niños conocían previamente palabras y expresiones en inglés que vienen de la televisión, de los videojuegos, internet, de las películas o que han escuchado de otros, y que ellos decían sin saber su significado. Sucedió con interjecciones como “Oh my god!”, que sirvió para explicarles que hay expresiones como ésta que se usan también en español, pero también sucedió con “what the fuck!” con la que el adulto se limitó a señalar que era una expresión inadecuada que era mejor no usar en los talleres, sin entrar en detalles, al considerar que una explicación de este tipo podía llegar a ser muy compleja e innecesaria para la etapa en la que sus vidas se encuentran. Así mismo, como adulto en el aprendizaje colaborativo con niños y niñas fue necesario hacer unas aclaraciones puntuales sobre los contenidos de la lengua. En los últimos talleres era frecuente que los niños y las niñas en el desarrollo de las actividades preguntaran por “cómo se dice”:

Blue: ¿Cómo se dice rey?

*

Red: ¿Cómo se dice Machete?

Fue constante, especialmente en los primeros talleres, que las niñas y los niños manifestaran su impotencia frente a la dificultad de comunicarse en la lengua extranjera. Constantemente se referían a la idea de lo “raro” o extraño para remitirse a la dificultad de comunicarse durante los juegos utilizando el inglés. Por ello, fue necesario que el adulto les comentara que estaba bien sentirse confundido y no entender, que el aprendizaje es un proceso y que toma tiempo:

Teacher: (sube el tono de voz para llamar la atención) Exactly, yes! We start. ¡Comenzamos!

Red: los que hablan inglés, sí que hablan muy raro. Los estadounidenses sí que hablan muy raro.

Teacher: ah, you are going to understand. Los vas a entender.

(Orange ve la cámara y se pone a bailar en frente)

Red: no sé mucho y no entiendo y no voy a entender jamás.

Con el paso de las sesiones los niños y las niñas comenzaron a familiarizarse y hacer uso de las palabras en inglés con naturalidad, hasta el punto que podían referirse a los colores en inglés espontáneamente durante el taller o incluso fuera de él, o hacer combinaciones en inglés y español sin percatarse de estarlo haciendo:

Red: es que yo no sé hablar en english...

La práctica insistente de hablarles en inglés durante los talleres permitió que hacia el final del proceso el adulto hablara casi en su totalidad en inglés, aunque apoyado en la expresión corporal, y utilizando el español para aclaraciones puntuales, con el resultado que los niños y las niñas entendían lo que se les estaba indicando, aunque raras veces respondían en inglés.

Teacher: where is Peach?

Olive: la voy a buscar...

Discusión

Una perspectiva cultural como la expuesta en este trabajo para comprender el contexto del aprendizaje colaborativo permite entenderlo como un proceso de construcción de prácticas y discursos entorno al sentido de la participación en el aprendizaje. De esta manera se supera la mirada instrumental que ubica la colaboración en la realización de tareas conjuntas y abarcar una noción más amplia como la de formación de comunidades de aprendizaje. Este concepto acuñado por Wenger (2001), destaca una perspectiva social del aprendizaje desde el reconocimiento de la identidad y la participación que se articula a lo aquí propuesto, y que muestra cómo el aprendizaje colaborativo puede entenderse como un contexto en el que las nuevas visiones compartidas se pueden transforman en conocimiento.

Un estudio detallado de las relaciones entre el aprendizaje colaborativo y la constitución de comunidades de aprendizaje podría facilitar nuevas categorías capaces de fortalecer procesos de aprendizaje colaborativo que logren alcances más amplios en la configuración y transformación de las prácticas y discursos del aprendizaje con niños y niñas, y con repercusiones en los otros contextos de su realidad social, más allá de las instituciones educativas, y especialmente, en sus comunidades, por lo que el aprendizaje colaborativo en procesos de educación no

formal emerge como un contexto favorable para el desarrollo comunitario de la infancia.

Al ubicar el aprendizaje colaborativo con niños y niñas, aparece la necesidad de reflexionar las prácticas y discursos adulto céntricos en las que se les posiciona en lugares periféricos del aprendizaje, para encontrar estrategias que desarrollen el sentido de su participación, comprendiendo sus alcances. Esto a su vez, implica para los adultos que trabajan con niñas y niños asumir un papel que favorezca la construcción de discursos y prácticas colaborativas accesibles según sus etapas de desarrollo, donde se deben disponer las cuestiones logísticas óptimas para favorecer interacciones colaborativas y prever situaciones de riesgo, mediar en los conflictos que se presentan, limitar la participación cuando ésta rompe con el ambiente colaborativo o pierde el propósito del proceso. Según la bibliografía revisada esta es una perspectiva poco estudiada que permitiría plantear nuevas preguntas para otras investigaciones.

Conclusiones

Los alcances que tienen los niños y las niñas en un contexto de aprendizaje colaborativo están dados por las posibilidades que ofrece participar en prácticas y discursos en donde son tenidos en cuenta sus lenguajes, que van más allá de la palabra y de la literalidad, y que sean accesibles a su nivel de desarrollo.

El contexto del aprendizaje colaborativo favorece la participación de los niños y las niñas porque los motiva constantemente a proponer, interpelar y discutir, lo que a su vez desarrolla habilidades sociales que se concretan en las prácticas y los discursos en donde toman relevancia como agentes con capacidad de intervenir la realidad.

Reconocer a las niñas y los niños como sujetos con capacidad de participación en el aprendizaje, implica tomar en cuenta sus trayectorias en la construcción del sentido de la participación que se manifiesta cuando pueden incidir en las actividades y en

el proceso mismo, construyendo así, un sentido de su participación individual que responda a sus propias trayectorias, pero que al socializarse posibilite y motive la construcción de un sentido colectivo de la colaboración.

Si bien, el sentido de la participación se va construyendo desde las trayectorias particulares, las relaciones que se dan entre los participantes constantemente redefinen la participación y van constituyendo referentes para nuevas situaciones que provocan nuevas experiencias de sentido personal y grupal.

Existen, sin embargo, unos límites para la colaboración en el aprendizaje dados por el propósito del proceso, las relaciones que se van dando entre los participantes y que influyen directamente en la dinámica del grupo, las condiciones logísticas y los dispositivos que facilitan o dispersan el ambiente de colaboración, las situaciones que implican riesgos o agresiones para los participantes, o que desvíen el propósito del proceso, así como las diferencias en la construcción del sentido individual.

El adulto en colaboración con niños y niñas cumple un papel de promotor, articulador y facilitador. Debe permitir que el propósito del aprendizaje esté en el centro del proceso, pero posibilitando y articulando la participación de niños y niñas de manera que se respeten las formas de participación de cada quién. Una mirada de proceso le permite ubicar los acontecimientos que se suceden para favorecer la construcción de un sentido común y provocar interacciones que favorezcan la colaboración.

En la construcción de un proceso de aprendizaje colaborativo existen unos propósitos que van a definir el centro del proceso pero que no permanecen fijos, sino que se van ajustando y redefiniendo junto con los aportes de los participantes y las relaciones que se van dando, por lo que deben distinguirse las dinámicas que favorecen el proceso de aquellas que pueden obstruirlo. De esta manera, el aprendizaje colaborativo permite ajustarse y renovar constantemente la práctica

pedagógica actualizando los saberes en relación con el contexto social de los participantes.

A nivel pedagógico esta investigación demuestra que es posible crear contextos de aprendizaje colaborativo que favorecen la constitución de comunidades de aprendizaje por fuera de las instituciones educativas. Así mismo, muestra algunos aspectos metodológicos a tener en cuenta por los educadores en el trabajo con niños y niñas en este tipo de procesos, que pueden adaptarse a otros contextos, incluyendo el escolar.

Con relación al aprendizaje del inglés, al posibilitar la participación de los niños y las niñas en la dinámica del aprendizaje reconociendo sus trayectorias, se motiva su participación en las actividades propuestas y se abre la posibilidad de incluir nuevas actividades propuestas por ellos mismos, que escapan a los conocimientos del adulto. Así mismo se vencen resistencias frente a la enseñanza de la lengua extranjera, se generan nuevos encuentros que posibilitan nuevos sentidos en el aprendizaje y se desarrollan habilidades sociales como el diálogo, la concertación, el trabajo en equipo. En este ambiente las niñas y los niños prontamente naturalizan que el adulto hable inglés y se logra una socialización de la lengua por fuera de los circuitos institucionales, tecnológicos y comerciales, sin embargo, los niños y niñas optan en su interacción por expresarse en la lengua materna. Esto sugiere que el alcance del contexto colaborativo con niños y niñas es limitado para el aprendizaje de la lengua extranjera, por lo que debe complementarse con la implementación de diversas estrategias de aprendizaje, especialmente aquellas que amplían el vocabulario y aquellas que generen la necesidad de comunicarse utilizando el inglés.

Para el grupo participante de niños y niñas de English for Fun! el alcance del proceso estuvo en dimensionar el inglés como una lengua accesible y presente en distintos aspectos de sus propias vidas. Se vencieron las resistencias iniciales a la dificultad de adquirir la lengua y se inició un proceso de acercamiento a la posibilidad de

comunicar y crear en otro idioma desde la participación en las tareas, actividades y en el proceso mismo. Las relaciones que se establecieron en el contexto del aprendizaje colaborativo lograron trascender el juego espontáneo y los conflictos que se suscitaron, para establecer nuevas formas de relacionamiento en el grupo durante los talleres y configurar un espacio de encuentro en torno al aprendizaje que les motivaba y que después de terminada la investigación, sigue siendo un referente para ellos de una comunidad de aprendizaje.

Referencias

- Alfageme, M. (2003). *Modelo Colaborativo de enseñanza-aprendizaje*. Universidad de Murcia. Departamento de Didáctica y Organización Escolar.
- Alvarado C., Bautista K., & Bermúdez, M. (2016). Las niñas y los niños, configuraciones de nuevas identidades. Espacios de Expresión y Libertad para el Empoderamiento en la Escuela. Maestría en Desarrollo Educativo y Social UPN-CINDE.
- Ballén, A. (2015). Estrategia didáctica fundamentada en el aprendizaje colaborativo para desarrollar habilidades escriturales sintácticas del idioma inglés. Especialización en Tecnologías de la Información Aplicadas a la Educación UPN, Bogotá.
- Cadavid M., Vásquez J. & Botero J. (2014). El uso de juegos dramáticos y dibujos para explorar las representaciones sociales de los niños y las niñas acerca del aprendizaje y la enseñanza del inglés. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 19 (3), 287-304.
- Castellano, M. & Roselli, N. (2014). Estudio exploratorio de la interacción colaborativa. *Pensamiento Psicológico*, Vol. 12, No. 2, 37-56.
- Ceranza, E. (2016). Vocabulary Based-Tasks to build a Collaborative Learning Class. Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en humanidades: español-inglés.

- Clark H. & Brennan S. (1991). Grounding in Communication. En Resnick A., Levine B., M. John, Teasley, S (eds.) *Perspectives on Socially Shared Cognition*. American Psychological Association. pp. 13--19
- Collazos C., Guerrero L. & Vergara L. (2001) Aprendizaje Colaborativo: un cambio en el rol del profesor. Proceedings of the 3rd Workshop on Education on Computing, Punta Arenas, Chile.
- Chaur, G. (2012). Implementación de un proyecto de aprendizaje colaborativo con estudiantes del grado quinto de primaria del plantel educativo rural institución educativa Juan XXIII del municipio de Facatativá. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Dillenbourg, P. (1999). *What do you mean by Collaborative learning?* In Collaborative-learning and Computational Approaches. GenPurple: University of GenPurple.
- Duque, P. & Ovalle A. (2010). La interacción en el aula: una vía para posibilitar la comprensión inferencial de textos narrativos en niños de preescolar. Universidad de Ibagué.
- Guerrero, A. (2011). "Explorando las relaciones entre identidad y lugar construidas por niños y niñas en condición de desplazamiento en un contexto de marginalidad y violencia en Colombia". En *Encuentros Etnográficos Con Niñ@s Y Adolescentes. Entre Tiempos Y Espacios Compartidos*. Editorial Miño y Dávila. Argentina.
- Holland D., Lachicotte W., Skinner, D. & Cain, C. (1998). *Identity and Agency in Cultural Worlds*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- James, A. (2007). Giving voices to Children's Voices: Practices and problems, Pitfalls and Potential. American Anthropological Association. American Anthropologist vol 109, Issue 2 pp. 261.-272.
- Milstein, D. (2010) Children as co-researchers in anthropological narratives in education. Vol 5, No.1, March 2010. P. 1-15 in *Ethnography and education*. Editor: Bob Jeffrey. Routledge. Taylor & Francis Group. Volumen 5, 2010

- Panitz, T. (1999) Collaborative versus Cooperative Learning: a comparison of the two concepts which will help us understand the underlying Nature of interactive Learning. U.S. Department of Education. <http://www.capecod.net/-TPanitz/Tedspage>.
- Rappaport, J. (2007) Más allá de la escritura. La Epistemología de la etnografía en colaboración. *Revista Colombiana de Antropología*, Vol 43, enero-diciembre, 2007, pp. 197-229. Instituto Colombiano de Antropología e Historia. Bogotá, Colombia.
- Rico, A. (1998). *Enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en primaria. Una ventaja al multilingüismo y a lo pluricultural*. Armenia: Universidad del Quindío.
- Salinas, J. (2000). El aprendizaje colaborativo con los nuevos canales de comunicación, 199 – 227; en Cabero, J. (ed.) (2000). *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Madrid: Síntesis.
- Vygotsky, L. S. (1934). *Pensamiento y Lenguaje. Obras Escogidas Tomo 2*. URSS: Academia de Ciencias Pedagógicas de la URSS.
- Wenger, E. (2001) *Comunidades de Práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Paidós, Barcelona, Buenos Aires, México.