



**Universidad de Concepción
Campus Los Ángeles
Escuela de Educación**

**VALORACIÓN DE GRUPOS INTERACTIVOS DESDE LA PERSPECTIVA DE
ALUMNOS COLABORADORES DE APRENDIZAJE DE CURSOS SUPERIORES EN
UN COLEGIO PARTICULAR SUBVENCIONADO**

**Seminario de Título para optar al Grado de Licenciado en Educación y al Título
Profesional de Educadora de Párvulos.**

**Seminario de Título para optar al Grado de Licenciado en Educación y al Título
Profesional de Profesor de Educación General Básica, con especialización en
Primer Ciclo.**

Seminaristas : Estefanía Flores Llanos

: Fabiola Peña Sanhueza

: Carlos Illesca Novoa

: Carlos Tapia Gallegos

Profesor Guía : Mg. Marcela Núñez Solís

Docentes Comisión : Mg. Rubén Abello Riquelme

: Dr. Cristhian Espinoza Navarrete

Los Ángeles, 2018

Índice

Agradecimientos	4
Resumen	5
Abstract	6
Introducción	7
CAPITULO I	8
1.- Planteamiento y justificación	9
1.1.- Objeto de estudio	12
1.1.1.- Objeto de investigación	12
1.1.2.- Pregunta de investigación	12
1.1.3.- Objetivo General	12
1.1.4.- Objetivos Específicos	12
CAPITULO II: “Marco Referencial”	13
1.- Diálogo	14
1.1.- Tipos de diálogo en aula	15
1.2.- El diálogo en los grupos interactivos	15
2.- Autovaloración y valoración	17
2.1.- Autoconcepto	17
2.1.1.- Definición	17
2.1.2.- Características	18
2.1.3.- Autoestima	19
2.2.- Valoración	19
3.- Comunidades de aprendizaje	21
4.- Grupos interactivos	24
4.1.- Características	24
4.2.- Objetivos	26
4.3.- Organización dentro del aula	26
4.4.- Funciones	28
4.4.1.- Rol del profesor	28

4.4.2.- Rol del colaborador	28
4.5.- Beneficios de los grupos interactivos	30
5.- La Interacción y su influencia en los estudiantes.....	31
6.- Estado del arte.....	34
CAPITULO III: “Diseño Metodológico”	36
1.- Enfoque de la investigación	37
2.- Diseño	37
3.- Población y muestra	38
3.1.- Población	38
3.2.- Muestra	38
3.3.- Unidad de análisis.....	40
4.- Técnicas de recolección de datos	44
4.1.- Observación.....	44
4.2.- Entrevista.....	45
5.- Análisis de contenido	47
CAPITULO IV: “Análisis de resultados”	48
1.- Análisis de entrevistas.....	49
2.- Análisis Notas de campo.....	72
3.- Cuadro de análisis entrevistas y notas de campo	78
4.- Conclusión	86
CAPITULO V	92
REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA	93
CAPITULO VI: ANEXOS	97
ANEXO 1: Permisos	98
Carta al director	99
Autorización.....	100
ANEXO 2: Notas de campo	101
ANEXO 3: Modelos entrevistas.....	103
Entrevista 1	104
Entrevista 1 “Situada”.....	106
Entrevista 2 “Diálogo igualitario”	107

Agradecimientos

Primeramente agradecemos a Dios por ayudarnos y darnos la fuerza cada vez que lo necesitamos, por permitirnos vivir y recorrer este camino en la Universidad, que hoy ha llegado a su fin.

Agradecemos a nuestras familias y parejas, por siempre creer en nosotros, darnos ánimo, amor y comprensión cuando lo necesitamos. También agradecemos aquellas personas que conocimos durante la Universidad, que de alguna manera aportaron de manera positiva a nuestras vidas y sin duda las recordaremos siempre como una de las mejores cosas que nos pudieron pasar en la Universidad.

Y por último agradecemos a nuestros profesores por la voluntad y la disposición de ayudarnos, orientándonos cada vez que lo necesitamos.



*Muchas Gracias
Atte. Alumnos Seminaristas*

RESUMEN

La presente investigación de carácter cualitativa, con estudio de caso, surgió del trabajo desarrollado en un colegio particular subvencionado con alta vulnerabilidad social, respecto a la conformación de Grupos Interactivos en primero y segundo básico. Este trabajo se realizó en la asignatura de lenguaje una vez por semana desde mayo hasta noviembre del año 2017.

Esta innovación, deviene de las Comunidades de Aprendizajes, desarrolladas por Flecha (2002) en España, implica formar cuatro o cinco grupos interactivos en aula. Cada uno de estos grupos interactivos trabaja de manera simultánea en una actividad diferente, sin embargo, todas estas actividades apuntan al mismo objetivo de aprendizaje.

El propósito de esta investigación es describir la valoración de los grupos interactivos desde la perspectiva de alumnos colaboradores de aprendizaje de cursos superiores.

Las técnicas de recolección de datos a utilizadas fueron: entrevistas semi estructurada y observación por medio de notas de campo. Los datos se analizaron por medio de la técnica de análisis de contenido.

Los resultados obtenidos fueron positivos tanto en la valoración que los alumnos le otorgaron a su trabajo realizado en los GI, como al trabajo que se realizaba dentro del aula. Y en cuanto al principio de diálogo igualitario, el cual fue uno de los principales focos de observación, se puede señalar que se éste evidenció dentro de las reuniones de planificación de acuerdo a la perspectiva de los alumnos colaboradores.

Palabras claves: Comunidades de aprendizaje, Grupos interactivos de aprendizaje (GI), Colaboradores de aprendizaje, Diálogo Igualitario.

Abstract

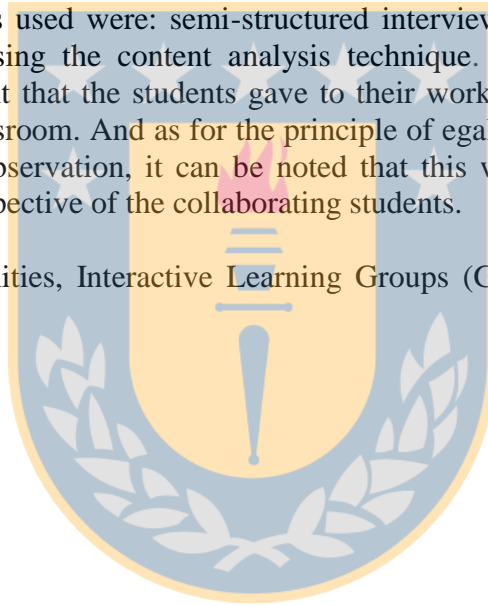
The present research of qualitative character, with case study, arose from the work developed in a subsidized private school with high social vulnerability, with respect to the formation of Interactive Groups in first and second basic. This work was done in the language subject once a week from May to November of the year 2017.

This innovation, derived from the communities of learning, developed by Flecha (2002) in Spain, implies to form four or five interactive groups in classroom. Each of these interactive groups works simultaneously in a different activity, all these activities point to the same learning objective.

The purpose of this research is to describe the valuation of the interactive groups from the perspective of students collaborators of learning of higher grade

The data collection techniques used were: semi-structured interviews and observation by field notes. Data were analyzed using the content analysis technique. The results obtained were positive both in the assessment that the students gave to their work done in the GI, and to the work that was done in the classroom. And as for the principle of egalitarian dialogue, which was one of the main focuses of observation, it can be noted that this was evident in the planning meetings according to the perspective of the collaborating students.

Keywords: Learning Communities, Interactive Learning Groups (GI), Learning Collaborators, Equal Dialogue.



INTRODUCCIÓN

La educación en Chile actualmente está sujeta a cambios constantes, sin embargo el enfoque de enseñanza está regido por un método más bien tradicional, en el cual predominan las clases expositivas y la memorización de los contenidos. Las actividades poco lúdicas, sin metodologías innovadoras que motiven el interés de los alumnos en asistir a clases y a su vez, mantener la atención y el entusiasmo por aprender; son consecuencias de la educación actual. Es por ello, que en este estudio, daremos a conocer el trabajo realizado de un método innovador, donde describiremos la valoración de esta metodología llamada “grupos interactivos”, desde la perspectiva de alumnos colaboradores de cursos superiores, desarrollado en un establecimiento particular subvencionado, en los niveles de primero y segundo básico. Estos grupos interactivos tienen como finalidad promover una metodología de enseñanza dentro del aula distinta a la habitual, distribuyendo el espacio educativo con actividades lúdicas y desafiantes para los niños(as), manteniendo el mismo aprendizaje en común, pero respetando los diversos estilos de aprendizaje. De igual manera promueve un ambiente de confianza, en el cual los niños (as) se sienten con la libertad de dar su opinión o preguntar cuando así lo requieren; dándose una instancia de diálogo igualitario. Para la realización de esta investigación, se realizó un estudio de caso con dos muestras participantes, caso A y caso B.

A continuación, el estudio se dividirá en seis capítulos. En el primer capítulo se da a conocer el planteamiento del problema, justificación de la investigación y objeto de estudio. El segundo capítulo está constituido por el marco referencial, abordando temas como: diálogo, valoración y autovaloración, comunidades de aprendizaje, grupos interactivos, la interacción y su influencia en los estudiantes y por último el estado de arte, con investigaciones relacionadas a los grupos interactivos. El tercer capítulo presenta el diseño metodológico de la investigación, como: enfoque del estudio, diseño, población y muestra, tipo de recolección de datos y el análisis de contenido. El cuarto capítulo está compuesto por el análisis de contenido de caso A y caso B y sus respectivos resultados. El quinto capítulo se constituye por referencias bibliográficas que aportaron a esta investigación y por último el capítulo seis, se presentan los anexos: modelos de las entrevistas, las cartas de autorización, etc.



1. PLANTEAMIENTO Y JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

La Educación es el pilar fundamental en la sociedad. El mundo entero la reconoce como una pieza crucial para alcanzar mejores niveles de bienestar social. El Ministerio de Educación tiene por objetivo “velar por el permanente desarrollo y el adecuado funcionamiento del sistema educacional en todos sus niveles y ámbitos, garantizando que la educación de calidad sea un derecho efectivo para todos los niños, niñas, jóvenes y adultos de Chile” (MINEDUC, 2015, p.279).

Hoy en día, se evidencian importantes logros en materia educativa: cobertura, alta inversión en infraestructura, así como también, en equipamientos y programas focalizados. Sin embargo, a pesar de estos avances, la desigualdad educacional y la segregación continúan en niveles alarmantes. Esto último tiene estrecha relación con el sistema actual en Chile, ya que según Contreras y Gallegos (2013), el sistema, está altamente segregado de acuerdo al origen socioeconómico de los estudiantes. Como consecuencia, los alumnos de escasos recursos económicos, concentrados en establecimientos públicos más vulnerables, han sido privados de acceder a las mismas oportunidades educativas que alumnos en establecimientos financiados privadamente.

Estas desigualdades no están exentas en los liceos particulares subvencionados. Es así como situamos nuestro trabajo de investigación en un Liceo particular subvencionado, clasificado con un nivel socioeconómico bajo, ya que entre el 81,01 y 100% de los estudiantes se encuentran en condición de vulnerabilidad socioeconómica. En el año 2016 en este establecimiento, presentó el peor rendimiento obtenido en los últimos años en el SIMCE en los niveles pertenecientes a cuarto y sexto Básico, siendo el área de Lenguaje la más afectada por este descenso importante, ya que el promedio en lenguaje obtenido por el cuarto básico, llega a los 192 puntos y el sexto solo 170 puntos, obteniendo 95 puntos menos que el año anterior. Así lo demuestran los resultados que entrega la Agencia de Calidad de la Educación para el SIMCE (2016).

Para mejorar los resultados anteriormente señalados, el Director de dicho liceo, solicitó una asesoría a la Universidad de Concepción para desarrollar en el establecimiento, el trabajo de grupos interactivos (GI), el cual persigue una educación igualitaria e inclusiva; como

consecuencia de un cambio de paradigma. Cabe destacar que para que ocurra este cambio de paradigma, es necesario que se internalicen nuevos conceptos de lo que implica el rol docente y el rol del alumno, entre otras cosas.

Peirats y López (2013) señalan que los grupos interactivos de aprendizaje “promueven la enseñanza a partir del diálogo y el trabajo cooperativo entre grupos heterogéneos, huyendo del segregacionismo a través de una mayor participación de adultos que adoptan el papel de voluntarios” (p.198). Esta definición deja entrever que los grupos interactivos son una manera más flexible de organizar el trabajo educativo en el aula. El objetivo de estos grupos es fomentar el aprendizaje mediante interacciones que se establecen entre todos los participantes (alumnos de cursos superiores, profesores, colaboradores, etc.). Por tanto con esta metodología se busca favorecer la interacción entre iguales y activar el trabajo en equipo, ya que se trata de llegar a un objetivo común a partir de las aportaciones de cada uno de los miembros del grupo; logrando una educación más igualitaria.

Asimismo, los grupos interactivos de aprendizaje “pretenden, entre otros objetivos, disminuir la competitividad y generar solidaridad, y aumentar simultáneamente el aprendizaje académico y la participación del alumnado en las clases” (Elboj y Gracia, 2015, p.105). Por ende, los colaboradores tienen un rol fundamental para llevar a cabo eficazmente el trabajo. La literatura científica describe la participación de los colaboradores de aprendizaje como “un potente apoyo a la labor del profesorado en el aula” (Mileni, 2009, p.54).

Como se mencionó anteriormente, este estudio surge de la solicitud de un director de un liceo particular subvencionado, quien requirió asesoría a la Universidad para mejorar el aprendizaje en el área de Lenguaje y Comunicación de los estudiantes desde el nivel preescolar; la que era deficitaria en este establecimiento. El motivo de la solicitud del directivo del liceo, fue debido a que se informó sobre el trabajo favorable de una investigación donde se desarrolló el trabajo de grupos interactivos llevado a cabo en años anteriores en un colegio de la comuna de Los Ángeles con características similares al centro de estudios mencionado anteriormente. La investigación señalada tuvo un trabajo de campo desde el año 2013 al 2014 y evidenció no sólo un cambio favorable en los niños de cursos donde se implementaron los grupos interactivos sino también en alumnos de cursos superiores que colaboraron. Es por esto que en esta tesis se buscó focalizar la atención en estudiantes de cursos más avanzados, específicamente, en describir la

valoración que le atribuyen los estudiantes al trabajo que se desarrolla en los grupos interactivos, tanto en aula como en las reuniones asociadas a este trabajo.

Este proyecto consistió en dos grupos interactivos que se desarrollaron en dos cursos, ambos heterogéneos; el primero corresponde a pre-kínder y Kínder y el segundo grupo a primero y segundo Básico. En esta metodología de trabajo, participaron los profesores jefes de cada curso con la colaboración del profesor de educación diferencial, alumnos de cursos superiores, asistentes de aula y apoderados. Las actividades en aula se realizaron una vez por semana durante el horario de clases; con una duración de dos horas pedagógicas. Por otro lado, las reuniones de planificación se realizaron una vez por semana, los días lunes con una duración de 1 hora pedagógica. Es importante destacar que este trabajo se inició con muestras en los niveles de pre-Kínder y Kínder, pero por razones de deserción, desde ahora en adelante se hablara de las muestras de primero y segundo básico.



1.1.- Objeto de estudio

1.1.1- Objeto de investigación

- Alumnos de curso superior de un establecimiento particular subvencionado.

1.1.2.- Pregunta de investigación.

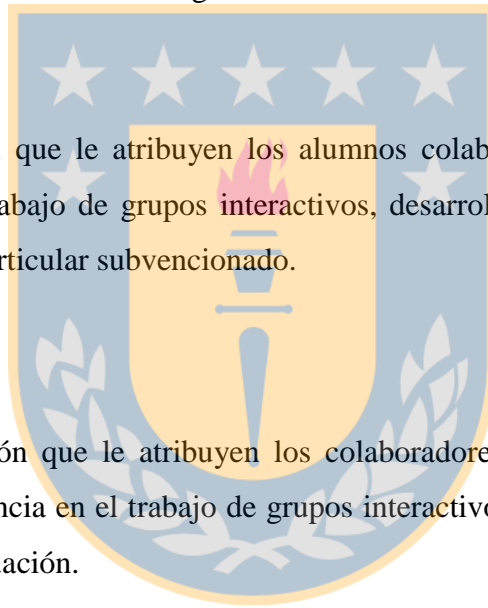
- ¿Cuál es la valoración que le atribuyen los alumnos colaboradores de aprendizaje de cursos superiores, al trabajo de grupos interactivos, desarrollado en un colegio particular subvencionado de la ciudad de Los Ángeles?

1.1.3.- Objetivo general.

- Describir la valoración que le atribuyen los alumnos colaboradores de aprendizaje de cursos superiores, al trabajo de grupos interactivos, desarrollado en primero y segundo básico en un colegio particular subvencionado.

1.1.2.- Objetivos específicos

- Determinar la valoración que le atribuyen los colaboradores de aprendizaje de cursos superiores a su experiencia en el trabajo de grupos interactivos, incluyendo las reuniones de planificación y evaluación.
- Determinar la valoración que los colaboradores de aprendizaje de cursos superiores le otorgan al trabajo que se desarrolla en los grupos interactivos, incluyendo las reuniones de planificación y evaluación.
- Analizar, desde la perspectiva de los alumnos colaboradores de cursos superiores, la presencia del diálogo igualitario en las reuniones de planificación y evaluación.



CAPITULO II. “MARCO REFERENCIAL”



1.- DIÁLOGO

En la educación tradicional, el diálogo que se establece entre profesor y alumno, es asimétrico, es decir, no se encuentran en igualdad de condiciones, ya que el profesor es el encargado de entregar los conocimientos y el alumno de recibirlos; este último asume por tanto, el rol de un agente pasivo. De acuerdo a lo descrito, Freire (1970) denomina este tipo de educación como “bancaria”, señalando que de este modo la educación se transforma en un acto de depositar, en el cual los educandos son los depositarios y el educador quien deposita. En vez de comunicarse, el educador hace comunicados, meras incidencias, y el educando recibe pacientemente, memoriza y repite.

Según éste autor, esta educación no permite la conciencia de la realidad y la liberación de los educandos. Ante ello Freire (1970) propone una educación en la cual se le debe dar mayor importancia a los educandos en el proceso enseñanza-aprendizaje, con el fin de los que educandos se conviertan en educandos-educadores, y los educadores en educandos. Esta nueva dinámica permitirá la liberación del oprimido. Para ello propone que a través del diálogo se puede llegar a la comprensión del mundo y de su realidad.

Burbules (1999) define el diálogo como “una relación comunicativa simbiótica entre iguales, que exige un compromiso tanto emocional cuanto cognitivo” asimismo añade que para poder llegar a un buen resultado, el diálogo genuino “se sustenta en una inteligencia cognitiva, pero también en los sentimientos recíprocos de interés, confianza, respeto, aprecio, afecto y esperanza de los participantes” (p.9).

Cabe destacar, que a pesar de que el diálogo y conversación son términos similares, estos no son sinónimos, Bobes (1992) menciona que:

La conversación es más abierta, no tiene requisitos previos, puede improvisarse y puede tratar sobre cualquier tema, que surja espontáneamente, y puede comenzarse a iniciativa de un sujeto. El diálogo es más cerrado, mantiene la unidad temática, y las condiciones no suelen estar impuestas por los interlocutores sino que son inherentes al proceso dialogal (p.112).

Por otra parte, el diálogo dentro del aula cumple un rol fundamental, ya que éste puede impactar de manera positiva por medio de las interacciones que se generan entre los alumnos(as). A continuación se describen los tipos de diálogos que se pueden establecer dentro del aula.

1.1.- Tipos de diálogos dentro del aula

El diálogo dentro del aula es complejo de describir, ya que nunca se ha logrado llegar a un consenso cuando se está produciendo el diálogo y no una conversación o incluso un monólogo. Álvarez (2010) destaca cuatro formas para entender mejor el diálogo en este contexto, basándose en diferentes autores para definir cada tipo de diálogo:

- a) Diálogo como conversación ordinaria: este diálogo se enfoca más en una conversación cotidiana y no siempre se ve catalogado como un diálogo (Álvarez, 2001).
- b) Diálogo como actividad pedagógica convencional: este diálogo se suele dar de manera más monodireccional, donde los alumnos y alumnas solo intervienen cuando tienen alguna duda o cuando el profesor les formula preguntas y estos tienen que responderlas (López, 1990).
- c) Diálogo pedagógico reflexivo: Este diálogo busca que los alumnos puedan expresarse y dar su opinión, siguiendo ciertas reglas, además de promover el intercambio de ideas y opiniones, entre ellos (Lago, 1990).
- d) Diálogo como actividad interior: Este diálogo se caracteriza por promover el pensamiento y la reflexión, con el fin de generar un diálogo interno, para fortalecer el autoconocimiento (Asensio, 2004).

1.2.- El diálogo en los grupos interactivos

El diálogo que se debe dar en los grupos interactivos, es de tipo igualitario. Corresponde al primer principio básico para lograr el aprendizaje dialógico. Este tiene relación con el diálogo pedagógico reflexivo mencionado anteriormente, debido a que, en ambos los alumnos pueden expresarse y dar sus opiniones, asimismo promover el intercambio de ideas. No obstante, en el diálogo igualitario la valoración está en los argumentos y no en la jerarquía de quien habla.

Flecha y Ferrada (2008) mencionan que para lograr este diálogo igualitario, los establecimientos deben volverse verdaderas comunidades de aprendizajes, cuya característica es la promoción y generación de igualdad de aprendizaje entre todos sus estudiantes. A esto se le llama aprendizaje dialógico debido a que busca la interacción, por medio del diálogo entre todas las personas que participan o son clave en el aprendizaje de los alumnos.

El principio de diálogo igualitario según Flecha y Ferrada (2008) ocurre cuando las personas que conforman la comunidad educativa (profesionales de la educación, funcionarios del establecimiento, familiares, estudiantes y vecinos) tienen la misma posibilidad de participar en procesos interactivos o en la toma de decisiones sobre temas educativos importantes. Cabe destacar que las opiniones de las personas serán consideradas según los argumentos que lo abalen y no por mayoría o imposición de poder a causa de la jerarquía de la persona que está hablando u opinando.



2.- AUTOVALORACIÓN Y VALORACIÓN

La valoración y autovaloración son conceptos claves para responder a nuestra pregunta de investigación, es por esto que se darán a conocer las definiciones de cada una y sus principales características.

2.1.- Autoconcepto:

Para que una persona pueda autovalorarse frente a una situación en particular, primero debe tener una opinión sobre sí misma, es decir, realizar un juicio de valoración.

Lo anterior radica en el término de “Autoconcepto” siendo uno de los tres componentes esenciales de la personalidad, el cual está determinado principalmente por la interacción de los sistemas de estilos y valores (Pérez y Díaz, 2003)

De acuerdo a González-Pienda, Núñez, González- Pumariega y García (1997) las otras dimensiones serían:

- a) La visión del mundo, que es una consecuencia de la interacción entre los sistemas cognitivos y estilos,
- b) Los estilos de vida del individuo, determinados fundamentalmente por la interacción entre los sistemas afectivos y de valores.

La interacción de estos sistemas descritos anteriormente, permiten comprender como se constituye la personalidad de un sujeto. Por tanto el autoconcepto, se entiende como la imagen que uno tiene de sí mismo.

2.1.1.- Definición:

El autoconcepto se define como “un conjunto de autoesquemas que organizan la experiencia pasada y que son utilizados por el sujeto para reconocer e interpretar la autoinformación relevante procede del contexto social inmediato” (Markus, Smith y Morelanand, 1985, p.277, citado en Núñez- Pérez y González- Pumariega, 1996).

Otros autores señalan que, el autoconcepto consiste en:

Las percepciones que una persona mantiene sobre sí misma y que han sido formadas a través de la interpretación de la propia experiencia y del ambiente, siendo influenciado, de manera especial, por los refuerzos y feedback de los otros significativos así como por los propios mecanismos cognitivos tales como las atribuciones (Shavelson, Hubner y Stanton, 1976; Byrne y Shalvelson, 1986, citado en Pérez y Díaz, 2003).

2.1.2.- Características:

Según Pérez y Díaz (2003) el autoconcepto se caracteriza por ser:

- a. Multidimensional: las autopercepciones se encuentran organizadas según su naturaleza en dimensiones específicas, más o menos amplias.
- b. Jerárquico: las dimensiones del autoconcepto derivadas directamente de las experiencias concretas se organizan para dar lugar a otras dimensiones más globales, las cuales a su vez pueden reorganizarse a otro nivel más general.
- c. Estable: cuanto más general es una dimensión mayor estabilidad posee.
- d. Diferenciable de otros constructos como, por ejemplo, el rendimiento académico.

Por otra parte, de acuerdo a la revisión bibliográfica, el autoconcepto global se divide en dos áreas: autoconcepto académico y autoconcepto no académico, este último se manifiesta en tres áreas, así lo señalan Martorell, Flores, Silva y Navarro (1992) citado en Pérez y Díaz (2003):

- a) Área social: asociado con la significación que la conducta de la persona tiene para los demás.
- b) Área física: asociado a las aptitudes, la apariencia general del individuo.
- c) Área emocional: considerada a una dimensión más subjetiva e interna y menos generalizable.

Asimismo, el número de dimensiones que cada individuo presenta en su autoconcepto es variable y dependerá: “de la edad, del sexo, la cultura, el medio social y las exigencias profesionales que enfrente la persona” (Núñez y González-Pineda, 1994, citado en Pérez y Díaz, 2003)

En cuanto a la influencia que tiene el autoconcepto sobre las personas, se señala que este “regula la conducta mediante un proceso de autoevaluación o autoconciencia, de manera que el

comportamiento de un sujeto depende en gran medida del autoconcepto que el sujeto tenga en ese momento” (Machargo, 1991, citado en Pérez y Díaz, 2003)

2.1.3.- Autoestima

El autoconcepto no es lo mismo que autoestima, sin embargo su relación es muy estrecha y no podría entenderse uno sin la presencia del otro.

La autoestima “es un conjunto de percepciones, pensamientos, evaluaciones, sentimientos y tendencias de comportamiento dirigidas hacia nosotros mismos, hacia nuestra manera de ser, y hacia los rasgos de nuestro cuerpo y nuestro carácter” (Bonet, 1997, p.18) En resumen, la autoestima es la percepción evaluativa de nosotros mismos.

Para Brown y Mankowski (1993) citado en Pérez y Díaz (2003) la autoestima global:

Modula los efectos del estado de humor sobre auto-valoraciones específicas, las personas con baja autoestima se ven más adversamente afectadas por un humor negativo que las de autoestima alta; las personas con baja autoestima tratan los eventos positivos y negativos de una manera más imparcial, mientras que los de alta autoestima aceptan los positivos y rechazan los negativos.

Lo anterior permite comprender que, para que una persona pueda autovalorarse, ya sea de manera positiva o negativa, en este caso, evaluar su trabajo desarrollado en los GI como alumno colaborador; su autoestima tendrá un rol fundamental a la hora de realizar un juicio de valoración propia.

2.2.- Valoración

Se le denomina valoración a la importancia que se le concede a una cosa o persona. El concepto puede utilizarse en infinidad de ámbitos, pero remite en la consideración que tiene un elemento con respecto a una mirada subjetiva.

Según Lazarus (1999) citado en Pérez y Redondo (2006), en el proceso de valoración existen dos actos una valoración primaria y una valoración secundaria que están interrelacionadas y que funcionan de forma independiente:

- a) Acto primario: se refiere a la relevancia que posee lo que está sucediendo en relación a los objetivos, las metas, los valores, los compromisos o las creencias que esa persona tiene. Así, el principio fundamental de esta primera valoración tiene que ver con lo comprometidos que se vean nuestros objetivos o nuestras metas, y con la importancia adaptativa que por lo tanto tenga para nosotros determinado suceso o evento.
- b) Acto secundario: es un proceso de evaluación que se centra en lo que la persona puede hacer ante esa situación relevante para mantener o conseguir el bienestar y una buena adaptación. Esta valoración secundaria es una evaluación de los recursos de afrontamiento de los que la persona dispone para manejar esa situación relevante para el propio bienestar.

Descrito lo anterior cabe señalar, que ninguna tiene más importancia que la otra, ni tampoco debe significar que una valoración tenga lugar temporalmente, antes que la otra. Tal como señala Lazarus (1999) citado en Pérez y Redondo (2006) “las diferencias que existen entre estos dos tipos de valoración sólo tienen que ver con el contenido de dichos procesos (...)”.

En cuanto al proceso de valoración, en la que se asume que la persona dispone de una serie de criterios o de unas dimensiones fijas de evaluación a la hora de dar significado a los eventos, Scherer (1999) citado en Pérez y Redondo (2006) clasifica estos criterios en cuatro tipos:

1. Características intrínsecas de los eventos, como por ejemplo el grado de novedad.
2. El significado del evento para las necesidades o metas del individuo.
3. La habilidad del individuo para poder afrontar o manejar las consecuencias del evento, y que incluye evaluar la responsabilidad en la situación; y
4. La compatibilidad del evento con las normas sociales y los valores.

Por tanto para responder a los objetivos de investigación, en el cual se espera que el alumno de curso superior realice una valoración del trabajo desarrollado en los GI, primeramente tuvo que involucrarse durante un tiempo prolongado para poder realizar dicha valoración, considerando los criterios señalados.

3.- COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

Hoy somos parte de una sociedad que está en proceso de cambios, donde la educación juega un rol esencial, siendo el pilar fundamental de modernización de la sociedad y un factor clave para resolver los problemas culturales.

Por siglos se asoció la educación con una relación entre enseñanza-aprendizaje donde un profesor, reconocido como autoridad, es quien enseña y transmite el aprendizaje a los alumnos. No obstante, poco a poco empieza a hacerse visible un nuevo paradigma en la educación, surge la visión de un profesor que facilita el aprendizaje y adapta el contexto para facilitar la interacción y comunicación entre sus alumnos; generando un aprendizaje más significativo a partir del diálogo (Delors, 1996).

En diferentes países se han realizado estudios para facilitar el aprendizaje, surgiendo en España el proyecto de Comunidades de Aprendizaje, el cual cuenta con una larga trayectoria.

Valls (2000) describe las comunidades de aprendizaje como:

Un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno, para conseguir una sociedad de la información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico mediante la educación participativa de la comunidad que se concreta en todos sus espacios, incluida el aula. (p.8).

El primer referente nace en la Escuela de Personas Adultas de la Verneda-Sant Martí, en un barrio obrero de Barcelona. Esta escuela se creó en el año 1978.

Hoy en día diversos centros funcionan con esta metodología en distintas comunidades autónomas como Andalucía, Aragón, Castilla la Mancha, Cataluña, Madrid, Extremadura y País Vasco, en las cuales colaboran personas y equipos de otras universidades españolas. De las experiencias en Europas más conocidas, encontramos diferentes programas que se están llevando a cabo en Estados Unidos, Canadá, Corea, Colombia, Brasil y Chile.

Para Flecha y Puigvert (2002):

Las comunidades de aprendizaje son una apuesta por la igualdad educativa en el marco de la sociedad de la información para combatir las situaciones de desigualdad de muchas personas en riesgo de exclusión social. El planteamiento pedagógico eje de una comunidad de aprendizaje es la posibilidad de favorecer el cambio social y disminuir las desigualdades. El aprendizaje se entiende como dialógico y transformador de la escuela y su entorno. (p.12)

El concepto de aprendizaje dialógico ha sido investigado y desarrollado por CREA, a través de diversas investigaciones. El aprendizaje dialógico se basa en una concepción comunicativa de las ciencias sociales que plantea que la realidad social es construida por las interacciones entre las personas. Lo anterior permite entrever, que a partir de este concepto las personas aprendemos mediante las interacciones con otras y al momento de entablar el diálogo; le estamos dando significado a nuestra realidad. (Flecha y Puigvert, 2002)

Para la generación de un modelo dialógico deben darse los siguientes principios, así lo señala Ferrada y Flecha (2002):

- **Diálogo igualitario:** La valoración está en los argumentos y no en la jerarquía de quien habla. Puigvert y Santa Cruz (2006) señalan que “no importa la posición que ocupa quien habla (profesor, directora, madre, alumno), sino la validez de su aportación”
- **Inteligencia cultural:** Comprende el saber académico, práctico y comunicativo, todas las personas tienen capacidad de acción y reflexión que les permitan resolver sus problemas.
- **Transformación:** Se refiere a la necesidad de cambiar las circunstancias que fomentan la desigualdad en cualquiera de sus formas y la falta de oportunidades, convirtiendo los obstáculos en oportunidades para superar dichas desigualdades.
- **Dimensión instrumental:** Son los conocimientos científicos, técnicos y el desarrollo de habilidades instrumentales necesarias para la inclusión en la sociedad actual.
- **Creación de sentido:** Aprendizaje que parte de la interacción, las demandas y necesidades de las propias personas, esto implica un compromiso personal y con los demás.
- **Solidaridad:** Participación solidaria de todas las personas de la comunidad en el proyecto educativo y el día a día a través de la comunicación igualitaria.
- **Igualdad de diferencias:** Mismas oportunidades para todas las personas considerando sus diferencias.

El aprendizaje organizado a través de estos siete principios consigue mejorar tanto el rendimiento académico como el clima de convivencia en los centros educativos y las comunidades en que se insertan (Racionero, Ortega, García y Flecha, 2012, p.118).



4.- GRUPOS INTERACTIVOS DE APRENDIZAJE

Los grupos interactivos (GI)¹ llevan asociado un cambio de paradigma, respecto al rol del docente y el rol del alumno. Estos conceptos son definidos por Ferrada y Flecha (2008):

El docente deja de ser un agente solitario y único mediador del proceso de enseñanza y aprendizaje, transformando este rol al de un coordinador profesional de un equipo de colaboradores de aprendizaje que ponen en práctica una diversidad de aprendizajes para sus estudiantes. Asimismo el rol de alumnado cambia radicalmente respecto de su rol tradicional, de ser un agente pasivo quien solo recibe conocimientos y normas establecidas, se transforma y pasa a ser protagonista y constructor de su propio conocimiento.

Por tanto, estos conceptos definidos son una consecuencia de un cambio de paradigma señalado anteriormente. De igual modo el espacio educativo se transforma, es decir, el aula se organiza de tal manera que buscan lograr un cambio metodológico dentro de esta y los alumnos son reunidos en grupos de diversas características. Oliver y Gatt (2010) señalan “esta forma de agrupación inclusiva del alumnado consiste en la distribución de los alumnos y alumnas en pequeños grupos heterogéneos dentro de la misma aula, junto con una reorganización de los recursos humanos existentes en la escuela”.

4.1.- Características

En las aulas tradicionales, los alumnos que presentan necesidades educativas especiales (NEE) son retirados del aula común, para trabajar apartados de sus compañeros con la profesora de educación diferencial, donde se realizarán actividades diferenciadas en relación a su diagnóstico pero manteniendo el objetivo de la clase. Al contrario de acuerdo a la revisión bibliográfica de las investigaciones sobre los GI, estos se caracterizan por promover la diversidad cultural dentro del aula, esto permite a los alumnos que presentan alguna NEE no sean retirados de las actividades que se desarrollan en el aula común.

¹ En adelante Grupos Interactivos se abreviara a la sigla GI.

Lo anterior no solo radica en promover la diversidad cultural, sino también, evita la segregación de dichos alumnos, los cuales generalmente en aulas tradicionales, se sienten excluidos por ser retirados de la sala durante ciertos periodos.

Así también lo señalan Flecha y Puigvert (2002) en los GI se da el caso contrario, ya que en lugar de retirar a los niños y niñas del aula, el profesor pide ayuda para que más personas entren al aula y así puedan prestar apoyo en las actividades a realizar en cada grupo. Por otra parte se seleccionan los recursos que sean necesarios para que los niños(as) tengan las mismas oportunidades de aprendizaje que sus compañeros, participando a la par con ellos y a su vez integrando a la comunidad; padres o madres, alumnos, colaboradores, etc..

Tal como se señala anteriormente, los grupos interactivos son una forma flexible de organizar el trabajo educativo en el aula y su finalidad es “intensificar el aprendizaje mediante interacciones que se establecen entre todos los participantes (niños/as, profesorado, voluntariado, etc.)” (Flecha y Puigvert, 2002).

Por otro lado, los GI consiste en:

Ampliar el intercambio de conocimientos mediante una trama de interacciones entre el profesorado y entre el alumnado y las personas adultas que estén en el aula. Este intercambio de conocimientos no sigue un formato o secuenciación preestablecida, sino que lo establece el propio alumnado a partir de su propia experiencia. La mayoría de las veces, las explicaciones que ofrecen los niños o niñas que acaba de efectuar un aprendizaje determinado son mucho más ilustrativas que las que puede realizar el mismo profesorado. El alumnado suele utilizar un lenguaje más próximo y tiene la experiencia de aprendizaje mucho más reciente, con lo cual, suele explicar a sus compañeros y compañeras mucho mejor los ejercicios. (Flecha y Puigvert, 2002).

Referido a lo anterior, la dinámica que se genera en el grupo asegura que todos los niños y niñas se sientan responsables de su propio aprendizaje, así como también del aprendizaje del resto de sus compañeros(as), dado que ocurre un cambio de rol; el alumno puede enseñar y en otros momentos aprender de sus compañeros(as).

Así lo afirma Elboj, Puigdellivol, Soler y Valls (2002): “sobre la base del diálogo igualitario, el alumnado aprende a ayudarse a compartir esfuerzos, a explicarse las cosas de la manera más efectiva, a animarse, a discutir y a ser solidarios” (pág.93)

En los GI también se combinan en una misma actividad los valores de tolerancia o solidaridad y el aprendizaje instrumental, este último es definido como “aquellos conocimientos y habilidades que se considera necesario poseer” (Flecha, 1997, pág.33) es decir, son las habilidades básicas que todo alumno debe adquirir en su periodo de escolarización.

En consecuencia, el aprendizaje instrumental se fortalece y profundiza cuando se sitúa en un adecuado ambiente de diálogo igualitario (Flecha, 1997) puesto que, tanto el niño que es ayudado como el que ayuda están realizando un aprendizaje y se hacen un mayor número de actividades en el mismo tiempo lectivo.

4.2.- Objetivos de los grupos interactivos.

De acuerdo a la revisión bibliográfica, los GI han sido creados para aquellos niños(as) en donde su contexto sociocultural y académico no determinan la calidad de su educación, sino más bien los GI buscan favorecer su aprendizaje y brindarles las herramientas necesarias para derribar estas brechas tal como se ha mencionado anteriormente.

Los grupos interactivos por tanto, establecen objetivos básicos en relación a los procesos psicológicos y de aprendizaje del alumnado, el Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades CREA (2002) citado en Ferrer (2005) determina los siguientes objetivos:

- Desarrollar operaciones cognitivas elementales: memoria, atención, etc.
- Aprender las reglas prácticas heurísticas para la ejecución de un dominio de tareas.
- Elaborar y emplear mecanismos de pensamiento para la resolución de problemas.
- Desarrollar procesos de aprendizaje cooperativo y dialógico.

4.3.- Organización dentro del aula.

Dentro del aula, la organización de los GI se basa en la agrupación heterogénea de cuatro o cinco grupos, es decir, niños y niñas con distintos ritmos de aprendizaje, alguna NEE u origen cultural diferente participan de igual manera en los talleres. El número de alumnos puede variar dependiendo de la cantidad que conforma el grupo curso, con el fin de emplear adecuadamente el tiempo. Las actividades deben variar lo más posible en cada uno de los grupos, pero manteniendo relación con la temática general a ver en la asignatura (Peirats y López, 2013).Esto

se realiza con el propósito de mantener la motivación e interés de los alumnos en cada una de las actividades.

El tiempo que cada grupo invertirá en la realización de la actividad será aprox. de 20 minutos, luego de transcurrido el tiempo los grupos rotaran dirigiéndose hacia la siguiente estación, para realizar la actividad del grupo anterior. Una vez terminado, todos los grupos habrán pasado por todas las estaciones. Al término de esto debe producirse un diálogo sobre lo visto en clases y poder reforzar lo aprendido (Flecha y Puigvert, 2002).

Cada actividad o estación está supervisada por un adulto (madre o padre) o un alumno de curso superior, los cuales son voluntarios de la comunidad. “La implicación de las personas voluntarias en las aulas también asegura una mayor creatividad en las actividades realizadas y una búsqueda constante de cómo enseñar mejor a través de la cooperación entre profesorado y voluntariado” (Elboj, et al., 2002). Los voluntarios desempeñarán el rol de tutores dentro de los GI, ellos se encargaran de dar las instrucciones a los estudiantes y de monitorear el desempeño de éstos, en la actividad que se encuentra a cargo.

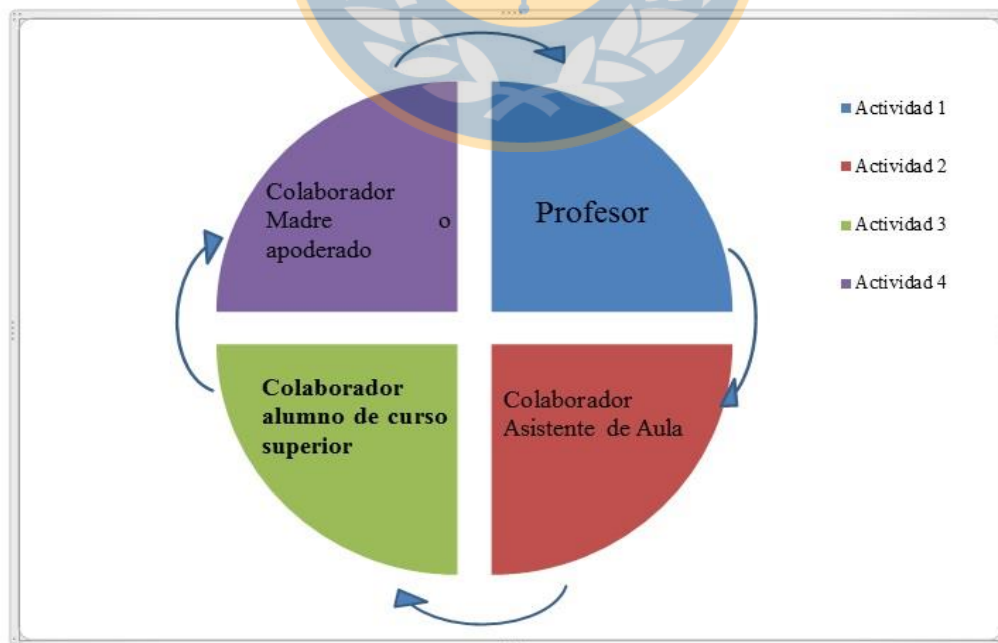


Figura 1. Ejemplo de distribución de actividades en GI. (Elaboración propia)

4.4.- Funciones.

Tanto el profesor como el voluntariado comparten los mismos objetivos, sin embargo, cada uno cumple funciones a la hora de llevar a cabo los GI, estas deben estar coordinadas para así lograr el correcto funcionamiento.

Cabe recalcar que a la hora de desarrollar los GI en el aula, es necesario enfatizar el papel de los colaboradores de aprendizaje, el cual cumple un rol fundamental formado por: profesores, familiares, alumnado de prácticas, ex alumnos, auxiliares, alumnos del establecimiento, etc. Su contribución a la hora de sugerir actividades y para que estas cobren mayor importancia es cada vez más relevante ya que “al aumentar las interacciones se acelera el aprendizaje” (Elboj, et, al., 2002).

4.4.1.- Rol del profesor

Aunque las responsabilidades son compartidas entre el profesor y los colaboradores de aprendizaje, el profesor no deja de asumir la responsabilidad de velar por el correcto desarrollo de los contenidos a trabajar. De esta manera se busca garantizar la coherencia de los contenidos.

CREA (como se citó en Ferrer, 2005) establece las siguientes funciones que debe cumplir el profesor:

- Preparar el material curricular y desarrollar los contenidos de cada grupo.
- Distribuir al alumnado en grupos.
- Preparar el ambiente del aula y la estructura organizativa.
- Distribuir el tiempo.
- Estar en un grupo o en varios como tutor/a.
- Hacer un seguimiento de todos los grupos y mantener el criterio general del aula como grupo clase.
- Ofrecer una conclusión de todos los grupos.
- Establecer criterios de evaluación y evaluar.

4.4.2.- Rol del colaborador:

En relación a las funciones del colaborador de aprendizajes, Mileni (2009) los distribuye de la siguiente forma:

- **Coordinación de la actividad pedagógica sobre la base de la dialogicidad a nivel de grupos:** El colaborador debe desarrollar actividades pedagógicas planificadas mediante la interacción grupal, asumiendo compromiso por logro de esta e incorporando elementos contextuales y externos. También integrar saberes con respecto a la diversidad de estilos de vida y valores, promoviendo el diálogo igualitario, explicando las actividades curriculares, buscando la interacción, participación e interacción dialógica de los alumnos durante toda la experiencia pedagógica, estableciendo interacciones corpóreas afectivas que favorezcan la confianza y la empatía y a su vez teniendo en cuenta sus diversos estilos de aprendizajes.
- **Compromiso con el aprendizaje del alumnado:** El colaborador debe priorizar el aprendizaje sobre el tratamiento de los contenidos, promoviendo el aprendizaje para todos; considerando estilos y estrategias de aprendizaje, en la construcción del conocimiento. Todo esto se debe tener en consideración, para así maximizar los saberes sociales durante la interacción grupal y preocuparse por proporcionar al alumnado saberes instrumentales con cierta capacidad de dominio.
- **Promueve buenas relaciones intergrupales:** El colaborador debe orientar las relaciones interpersonales, resolviendo los conflictos mediante el diálogo y estableciendo normas de comportamiento grupal, para así fomentar la confianza y la empatía a nivel grupal.
- **Evaluación formativa de los aprendizajes:** El colaborador debe corregir del trabajo realizado a nivel de aula y realizar evaluaciones para realimentar el proceso de aprendizaje.
- **Apoyo al docente en el aula:** El colaborador debe ayudar a que los niños aprendan.

4.5.- Beneficios de los GI

Los GI se conciben como medios para mejorar el rendimiento académico de los alumnos y las alumnas que, con las mismas capacidades que otros niños de la misma edad pero con distintas condiciones contextuales, se encuentran en una situación de desigualdad al no respetar sus diferentes ritmos de aprendizaje.

Diversos autores han mencionado los beneficios que conlleva trabajar con este modelo de aprendizaje, así lo señalan Puigvert y Santacruz (2006):

Los GI mejoran al mismo tiempo el aprendizaje y la solidaridad como partes de un mismo proceso, la igualdad a la que se avanza no es una igualdad por debajo, que retrasa a unos para poder adelantar más a otros, sino que supone la aceleración del aprendizaje para todos y todas.

Mencionado lo anterior, las aulas se abren al entorno del centro, consiguiendo así formar una verdadera comunidad. Este hecho supone un aumento de la creatividad y una motivación constante para el profesorado por innovar y mejorar la enseñanza.

Por otro lado Ferrer (2005) señala: “la creación de entornos de aprendizaje eficaces se condiciona a la construcción de un clima en el aula basado en la comunicación y la cooperación, tanto de niños y niñas entre sí, como entre éstos y las personas adultas responsables” (p.64). En efecto esta nueva organización, facilita la creación de nuevos espacios de trabajo focalizados a potenciar el rendimiento académico y a su vez permite una relación más próxima entre profesor-alumno.

Y por último al agrupar a los niños(as) heterogéneamente permite potenciar y fortalecer las habilidades sociales, ya que al brindar estas instancias e interacciones entre el alumnado y que estos se ayuden entre sí, provocan un aprendizaje mucho más motivador.

5.- LA INTERACCIÓN Y SU INFLUENCIA EN LOS ESTUDIANTES

Los procesos psicológicos superiores tienen su origen en la vida social, en las interacciones que se mantiene con otras personas, en la participación en actividades reguladas culturalmente. Así lo señala Vygotsky (1979) “las funciones mentales superiores parten de la vida social y para comprender al individuo es necesario comprender las relaciones sociales en las que este individuo existe”.

Vygostky (1995) citado en Dubrovsky (2000) sostuvo en su ley genética general del desarrollo cultural, que:

Toda función en el desarrollo cultural del niño, aparece dos veces. Primero aparece en el plano social, y después en el plano psicológico. Primero aparece entre personas, como una categoría interpsicológica, y luego dentro del niño, como una categoría intrapsicológica (...) Se sobreentiende que la internalización transforma al proceso mismo, y cambia su estructura y sus funciones. Las relaciones sociales o relaciones entre personas subyacen en todas las funciones superiores y sus relaciones (p.62).

Lo anterior permite entrever, que los procesos interpsicológicos son una acumulación de interacciones y relaciones entre sujetos manifestadas por el plano social, es decir, como función externa. Y los procesos intrapsicológicos están compuestos por las actividades propias de la estructura mental de cada persona, es decir, como función interna; teniendo el proceso interpsicológico un gran impacto en los procesos intrapsicológicos.

En cuanto la internalización, es un proceso por el cual se transforma una estructura externa (interpsicológica) en una interna (intrapsicológica). A causa de esto, el individuo mediante el proceso descrito lo transforma.

Vygostky (1995) citado en Dubrovsky (2000) añade que:

Esta ley se manifiesta como cierta, en el empleo de los signos (...), el signo, al principio, es siempre un medio de relación social, un medio de influencia sobre los demás y tan solo después se transforma en un medio de influencia sobre sí mismo. (p. 62)

Estos procesos están vinculados estrechamente con las interacciones que se generan en los grupos interactivos de aprendizaje (GI). Tal que, en los GI, el aprendizaje se entiende como dialógico, ya que promueven la enseñanza a partir del diálogo y el trabajo cooperativo, es decir, los alumnos aprenden de acuerdo a las interacciones que se generan en el grupo, y mientras más

interacciones se crean, mayor es la posibilidad de aumentar el aprendizaje y que este tenga sentido para ellos. Cabe señalar, que estas interacciones son producidas de manera externa, es decir, primero el alumno las vivencia con el resto de sus compañeros (en el plano social), para luego internalizarlas y realizar el proceso intrapsicológico.

Por otra parte, el aprendizaje que se promueve en los GI es cooperativo, donde “los objetivos que persiguen los alumnos están estrechamente vinculados entre sí, de manera que cada uno de ellos puede alcanzar sus objetivos si, y solo si, los otros alcanzan los suyos”. (Colomina y Onrubia, 1999, p. 417) Por ende, los resultados que persigue cada miembro del grupo son igualmente beneficiosos para el resto de los alumnos con quienes están interactuando.

Mencionado lo anterior, estos efectos positivos, en relación a las situaciones cooperativas, se dan tanto sobre el rendimiento académico y los resultados de aprendizaje de los alumnos, como sobre variables de carácter actitudinal y motivacional, las relaciones entre estudiantes de distintas etnias, el altruismo y por último la capacidad de tomar en consideración el punto de vista de otros o la autoestima (Colomina y Onrubia, 1999)

Asimismo, las interacciones cooperativas permiten a los alumnos utilizar un lenguaje más próximo con sus compañeros, tal como señalan Colomina y Onrubia (1999) “el rasgo más destacable de las situaciones de interacción cooperativa entre alumnos es que permiten muy diversas formas de uso del habla para regular la comunicación entre los participantes y mediar así sus procesos de construcción compartida del conocimiento” (p.422). Por ende, los alumnos a menudo son regulados por el lenguaje de sus compañeros, recibiendo instrucciones de una manera diferente a lo que están acostumbrados habitualmente con el profesor.

Lo anterior permite comprender la importancia de promover estas oportunidades en el aula, ya que esta interacción es única entre los alumnos, no así, con el profesor, ya que este, puede formular el mismo mensaje, pero, utilizando un lenguaje más complejo para el alumno.

En cuanto a los mecanismos interpsicológicos que se establecen entre los alumnos en situaciones cooperativas y que tienen relación con los grupos interactivos de aprendizaje (GI), podemos señalar la regulación mutua a través del lenguaje, como se señalaba anteriormente. Otra característica particular de este mecanismo, es que “los alumnos encuentran en la interacción entre iguales, amplias oportunidades para implicarse en un auténtico proceso de

construcción conjunta de metas, planes, ideas y conceptos, apoyándose para ello en la posibilidad de coordinar y controlar mutuamente sus aportaciones (...).”(Colomina y Onrubia, 1999, p. 423)

Con todo ello, las situaciones de interacción entre iguales promueven que los alumnos utilicen al máximo el lenguaje, es decir, como un instrumento de aprendizaje.

Cabe destacar que los alumnos que asumen el rol de colaboradores en los GI, no están exentos de estas situaciones cooperativas, manifestándose a través de la formulación del punto de vista propio, esto tiene estrecha relación, con el rol que cumplen los alumnos al asumir el papel de “alumno-tutor”, teniendo efectos positivos y beneficiosos para el alumno en cuestión.

Así lo señalan Melero y Fernández (1995) citado en Colomina y Onrubia (1999):

Estos efectos beneficiosos pueden explicarse por el hecho de que la implicación y la responsabilidad del alumno tutor respecto al aprendizaje del otro niño le obligan a dedicar tiempo y esfuerzo a controlar el contenido, tarea o problema específico a enseñar, le ayudan a construir un marco de conocimiento mejor organizado, y le hacen más consciente de sus propias lagunas e incorrecciones cuando tiene que transmitir verbalmente la información al alumno y detectar y corregir los errores que éste pueda cometer (pág. 423).

A su vez, implica un nivel alto de igualdad, en función de hasta qué punto haya división de tareas, discusión, y planificación conjunta.

En resumen, los procesos interpsicológicos e intrapsicológicos están vinculados tanto con los alumnos que asumen el rol de colaboradores, como también, con los alumnos que reciben la ayuda; generándose en ambos las situaciones cooperativas.

6.- ESTADO DEL ARTE

Durante los últimos años se han realizado diversas investigaciones que involucra el trabajo de grupos interactivos dentro del aula. En Europa como también en América latina; así lo evidencian diversos autores en España, con resultados positivos en diferentes ciudades de dicho país, asimismo, se realizó recientemente en Chile, en la ciudad de Los Ángeles, obteniendo resultados positivos. A continuación se presenta un breve análisis de cada estudio y sus resultados:

Álvarez y Puigdemívol (2014) realizaron un estudio en una escuela española, de un entorno urbano, en el cual analizaron el trabajo de los GI, teniendo como objetivo el grado de satisfacción de la comunidad educativa con la implementación de los GI desde la percepción de los alumnos, voluntarios y profesores participantes. El resultado de este estudio tuvo una mejora en la convivencia dentro del aula y desarrollo de la solidaridad entre los estudiantes. Además se produjo un mayor acercamiento entre la familia y la escuela gracias al voluntariado y por último un importante aumento en la motivación y el aprendizaje; gracias a su carácter inclusivo con los todos los alumnos.

Chocarro y Saenz (2015) tuvieron como propósito en su investigación realizada en la ciudad de Logroño, España. Por su parte determinar si a través de los GI hubieron mejoras en la convivencia, en la participación y por último en el aprendizaje, obteniendo los siguientes resultados: en el ámbito académico se evidenció una mayor implicación del alumnado y, por ende, un creciente compromiso con la tarea motivado por la dinámica de la misma. En el ámbito convivencial, se pudo concluir que esta mejora al igual que la participación, esta última se constató en los testimonios de los participante, los cuales reconocieron múltiples ventajas; resaltando que ahora los padres pueden ser conscientes en primera persona de lo que se vive en las aulas y, gracias a esa participación se puede atender a todos los alumnos, especialmente aquellos más vulnerables.


Otro estudio realizado en la localidad de Cantabria, España, tuvo como objetivo aumentar la participación de la comunidad dentro de los centros educativos a través de los GI, para así superar la barrera que existe entre ambas y lograr que la comunidad fuese más partícipe dentro del establecimiento. Primero comenzaron con la participación de los voluntarios solo dentro del aula y a medida que avanzó el tiempo comenzaron a integrarse a otras actividades del

establecimiento, cumpliendo el propósito del estudio; aumentar la participación de la comunidad dentro del establecimiento y además de acrecentar la satisfacción de dicha comunidad. (Álvarez, 2015)

Gómez, Aguilera y Mar prados (2016) realizaron un estudio en la ciudad de Sevilla, España, el cual tenía como objetivo conocer la valoración que los estudiantes universitarios hacen de su participación, al asumir el rol de colaborador y a partir de esa colaboración pudieron obtener los siguientes resultados: la colaboración como voluntarios en centros escolares de los estudiantes universitarios no solo reportó un beneficio a dichos centros escolares, sino que también resultó una experiencia enriquecedora para el voluntariado, referidos tanto a aspectos relacionados con su maduración personal como a otros relacionados con las competencias profesionales y por último en lo académico.

Por otra parte, se realizó un estudio en la ciudad de Sevilla, España, el cual tenía varios propósitos, uno de ellos era determinar el impacto que causa los GI en el aula, obteniendo resultados positivos al destacar mayores niveles de logro en cuanto a la capacidad de atención, la disciplina, el dominio del contenido, la calidad de los trabajos, el aporte de ideas al grupo y la cooperación entre iguales; asimismo disminuyeron los problemas de convivencia y se fortaleció la cohesión entre el alumnado (Ordóñez, Rodríguez y Rodríguez, 2017)

Por último, recientemente se realizó un estudio en Chile, en la ciudad de Los Ángeles, el cual tenía como objetivo incrementar los resultados en el área de lenguaje a través de los GI, obteniendo resultados positivos en cada uno de los objetivos que se propusieron: en comprensión lectora se produjo un incremento significativo entre los puntajes de pre- y postest, en producción de textos también hubo un aumento de puntaje, sin embargo, no fue tan significativo; el cual se debió a factores de tiempo y por último en el manejo de la lengua también se evidenció un incremento significativo entre los puntajes de pre- y postest (Núñez, Espinoza, Acuña, Vargas y Lagos, 2017)

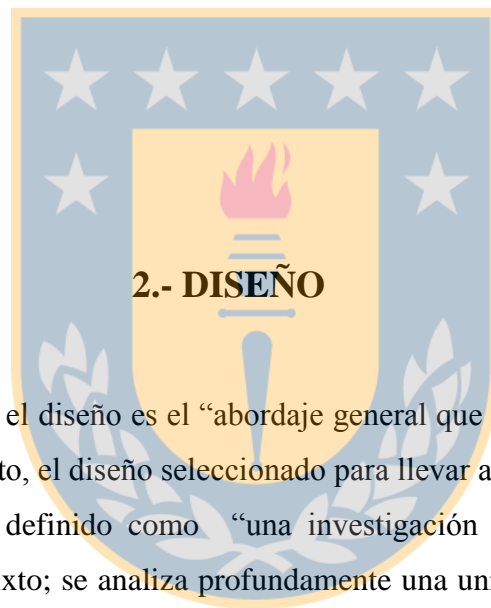


**CAPITULO III. “DISEÑO
METODOLÓGICO”**

1.- ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN

El enfoque de esta investigación se enmarca en la metodología cualitativa la cual “utiliza la recolección y análisis de los datos para afinar las preguntas de investigación o revelar nuevas interrogantes en el proceso de interpretación” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p.7).

Los datos que aporta este tipo de investigación son “descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones, conductas observadas y sus manifestaciones” (Patton, 2011, citado en Hernández et al., 2014, p.9).



Para Hernández (2014) el diseño es el “abordaje general que se utilizará en el proceso de investigación” (p.470). Por tanto, el diseño seleccionado para llevar a cabo la investigación es un Estudio de Caso. El cual es definido como “una investigación que mediante los procesos cuantitativo, cualitativo y/o mixto; se analiza profundamente una unidad integral para responder al planteamiento del problema, probar hipótesis y desarrollar teoría” (Hernández y Mendoza, 2008, citado en Hernández et al., 2014, p.164).

Por la finalidad que persigue la investigación fue de tipo intrínseco, el cual se realiza por el interés de comprender bien un caso en particular (Stake, 1998). Por último, se consideró este diseño, ya que nos permitió conocer a los alumnos seleccionados y así poder responder a la pregunta de investigación.

3.- POBLACIÓN Y MUESTRA

3.1.- Población

La población considera a los estudiantes de un Liceo particular subvencionado, específicamente alumnos que cursan primero y segundo medio, los cuales participaron como colaboradores de los grupos interactivos de aprendizaje del establecimiento.

A continuación se presenta la población en el siguiente cuadro:

Curso	Hombres	Mujeres	Total
Primero medio	10	7	17
Segundo medio	6	13	19
Total Población	16	20	36

3.2.- Muestra

De acuerdo a lo que señala Hernández et al., (2014) define la muestra como “un grupo de personas, eventos, sucesos, comunidades, etc., sobre el cual se habrán de recolectar los datos, sin que necesariamente sea estadísticamente representativo del universo o población que se estudia” (p.384). Para esta investigación la muestra no es representativa ni generalizable a otros casos, por tanto, la muestra es de carácter no probabilística, “cuya finalidad no es la generalización en términos de probabilidad, también se les conoce como guiadas por uno o varios propósitos, pues la elección de los elementos depende de razones relacionadas con las características de la investigación” (Hernández et al., 2014, p.386).

Del total de la población se seleccionaron dos estudiantes de cursos superiores, ambos alumnos manifestaron interés y compromiso a la hora de asumir el rol de colaboradores, participando cada semana en el trabajo de los grupos interactivos GI, tanto en el aula como en

las reuniones de planificación durante el primer y segundo semestre del año 2017, además ambos alumnos tienen en común el mismo contexto socioeconómico.

Además ambos alumnos tienen en común, el mismo contexto sociocultural, buen comportamiento y rendimiento escolar.

No obstante, cabe mencionar, que al inicio de esta investigación, se seleccionaron dos alumnos, uno sin problemas conductuales y el otro con problemas conductuales. Cada estudiante, estuvo en diferentes niveles, uno como colaborador de aprendizaje en los niveles de pre-kínder/kínder y el otro colaborador de aprendizaje en primero/segundo básico. Esto con el fin de tener diferentes perspectivas a la hora de aportar a este estudio. Sin embargo, los estudiantes que se interesaron por participar y que presentaban problemas conductuales, desertaron a las semanas de haber iniciado los grupos interactivos, coincidiendo en que ambos estudiantes colaboraban en el mismo nivel: pre-kínder/kínder.

Para la aplicación de las entrevistas se envió una carta al Director, con el fin de pedir la autorización para realizar las entrevistas en el establecimiento. Asimismo los alumnos, firmaron una autorización para participar como casos anónimos, entregando información personal y relevante a la investigación. Los alumnos fueron denominados caso A y caso B.

3.3 Unidad de Análisis

3.3.1.- Caso A

Alumno del colegio donde se realizan los GI, de 16 años, sexo masculino, que cursa primero medio en un liceo particular subvencionado de la ciudad de Los Ángeles.

En sus años de escolaridad no ha repetido ningún curso, sin embargo, a los 8 años ingreso a primero básico, debido a que asistió previamente a una escuela de lenguaje. Si bien, el alumno manifiesta que no tiene problemas de lenguaje, se ha observado durante el año, que si presenta dificultades al comunicarse verbalmente, ya sea, para expresarse o exponer sus ideas.

Se describe como un alumno tranquilo, amistoso, sensible, empático con las personas que lo rodean. Pertenece a una familia nuclear, compuesta por sus padres, y dos hermanas. No mantiene ningún tipo de relación amorosa. Su padre se desempeña como obrero, sin salario fijo, ya que realiza trabajos esporádicos. Su madre es dueña de casa.

Dentro del establecimiento, específicamente en el aula, se muestra muy colaborativo, participativo y proactivo, ya que así lo corrobora su hoja de vida. Dentro del establecimiento participa en las actividades de recreación que se le proponen, así como también dentro de su curso.

Tiene buen desarrollo de la formación ética, ya que en sus acciones demuestra honradez, respeto y veracidad según opiniones de los docentes que están a su cargo. Es un adolescente creativo, que muestra un nivel de superación constante, crea relaciones afectivas con sus pares y profesores.

La profesora jefe lo describe como un alumno ejemplar, muy buen alumno, tranquilo y respetuoso, no presenta indicios de consumo de drogas ni alcohol.

Su tiempo libre lo dedica a escuchar música generalmente en inglés, ya que le gusta traducirlas al español. El alumno quiere continuar sus estudios en la educación superior, especialmente en la carrera de arquitectura o en el área de la construcción, como una ingeniería o

una carrera técnica, ya que tiene gran interés con todo lo que signifique crear cosas, debido a que tiene gran habilidad para el dibujo.

El alumno decidió participar como voluntario, en los grupos interactivos de aprendizaje GI, asumiendo el rol de colaborador. Apoyó los niveles de primero y segundo básico, durante el primer y segundo semestre del año 2017. En este periodo, se ha podido observar, un gran interés en participar activamente, demostrando responsabilidad, entusiasmo y compromiso en su labor de colaborador, tanto en el aula como en las reuniones de planificación. Con los niños creo vínculos afectivos, a través del diálogo y la interacción que mantuvo durante la realización de las actividades dentro del aula; llegando a conocer aspectos personales de los niños, que ellos les hacían saber.



3.3.2.- Caso B

Alumna de colegio donde se realizan los GI, de 14 años, sexo femenino, que cursa primer año medio en un liceo particular subvencionado en la ciudad de Los Ángeles. La alumna pertenece al establecimiento desde primero básico, no ha repetido ningún curso y en la actualidad obtiene primer lugar con un promedio de notas de 65.

Se describe como una joven simpática, ordenada, estudiosa y un tanto “enojona”, ya que no le gustan las bromas de mal gusto. Pertenece a una familia de tipo nuclear, junto a su madre, padre, hermana mayor y hermano menor. Su padre se desempeña como mueblista particular, su madre es dueña de casa y la hermana mayor Educadora de Párvulos. Mantiene una relación de apoyo y confianza con su entorno. Ambos padres asisten a las reuniones, demuestran un interés constante en las actividades escolares y se muestran como padres estrictos.

En el establecimiento la alumna muestra una actitud responsable, respetuosa, solidaria y muy comprometida con sus estudios, evidenciando un espíritu de superación. En el desarrollo de sus diferentes asignaturas se muestra colaborativa y participativa, sin embargo se observa una desmotivación en la asignatura de educación física, esto se evidencia en dos anotaciones negativas por no realizar las actividades presentadas por el profesor de dicha asignatura; así lo corrobora su hoja de vida.

La profesora jefe la describe como una alumna destacada académicamente, muy tranquila y respetuosa, no presenta indicios de consumo de drogas ni alcohol. También hace mención de que es un tanto “alegona” a veces, lo cual ha causado algunos problemas con sus profesores sin tener mayores repercusiones.

Su tiempo libre lo dedica a revisar redes sociales en el celular, jugar a la pelota, asistir a JUPACH y compartir disfrutando con su hermano menor. Comenta que en el futuro le gustaría ser profesor de Educación general básica ya que le encanta el trabajo con niños pequeños o bien ser prevencionista de riesgos.

La alumna decidió participar como voluntaria en los grupos interactivos de aprendizaje GI, asumiendo el rol de colaborador. Apoyó los niveles de primero y segundo básico, durante el primer y segundo semestre del año 2017. En este periodo, se ha podido observar, un destacable compromiso con el trabajo de los GI, participando de las reuniones de planificación, en la creación de actividades motivadoras y en la elaboración del material didáctico. Durante el desarrollo de los GI en el aula, se pudo observar una gran entrega con los estudiantes, apoyando y guiando su proceso de aprendizaje.



4.- TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Hernández et al., (2014) define las técnicas de recolección de datos como un “acopio de datos en los ambientes naturales y cotidianos de los participantes o unidades de análisis” (p.397). Estas técnicas serán utilizadas para lograr recabar la mayor cantidad de datos que sea posible y transformarlos en información, la que será analizada para poder responder a la pregunta de investigación.

4.1.- Observación

La observación cualitativa según Hernández et al., (2014) “no es mera contemplación (sentarse a ver el mundo y tomar notas); implica adentrarnos profundamente en situaciones sociales y mantener un papel activo, así como una reflexión permanente, estar atento a los detalles, sucesos, eventos” (p.399). La cual se hará por medio de los grupos interactivos de aprendizaje y a su vez permitirá registrar en notas de campo todos aquellos acontecimientos que aporten a la investigación, además de un respaldo fotográfico.

El rol del observador dentro de esta investigación será de tipo completa, es decir, “se mezcla totalmente, el observador es un participante más” (Hernández et al., 2014, p.403).

Dichas observaciones se realizaron durante las reuniones de planificación, enfocadas principalmente en el diálogo igualitario, esto se realizó en el transcurso del primer y segundo semestre del año 2017.

4.2.- Entrevistas

La Entrevista se define como “una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados)” (Hernández et al., 2014, p.403).

El tipo de entrevista seleccionado para este estudio de caso fue la semiestructurada, las cuales “se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información” (Hernández et al., 2014, p.403), lo que ayudó a comprender de una manera más acabada a los casos.

Se aplicaron un total de 8 entrevistas, se dividieron en las dos unidades de análisis, casos A y B. A cada caso, se le aplicó un total de 4 entrevistas. Originalmente eran dos entrevistas, la entrevista 1: constaba de dos ítems, el primer ítem tenía 9 preguntas y el segundo tenía 8. La entrevista 2: tenía un total de 11 preguntas.

Sin embargo, a modo de sugerencia del profesor de la comisión, se aplicó de la entrevista 1, el primer ítem (9 preguntas), pero situadas en un contexto. El alumno debía escoger la actividad que más le gustó de las que desarrollaron en los GI dentro del aula, y de acuerdo a eso; responder el resto de las preguntas. También se aplicó una entrevista complementaria, en base a las respuestas obtenidas de las primeras entrevistas aplicadas (entrevista 1, entrevista 2 y entrevista situada) para profundizar aún más en la información entregada por cada alumno.

Las entrevistas fueron grabadas y se desarrollaron en un ambiente cómodo que resguardaba la confidencialidad de estas.

Con el fin de obtener una información más clara y relevante, se crearon dos modelos de entrevista, mencionadas anteriormente. Las cuales fueron validadas por juicio de expertos, pertenecientes a la comisión de tesis, de la Universidad De Concepción, Campus Los Ángeles.

Las entrevistas tuvieron los siguientes objetivos:

➤ **Entrevista 1:**

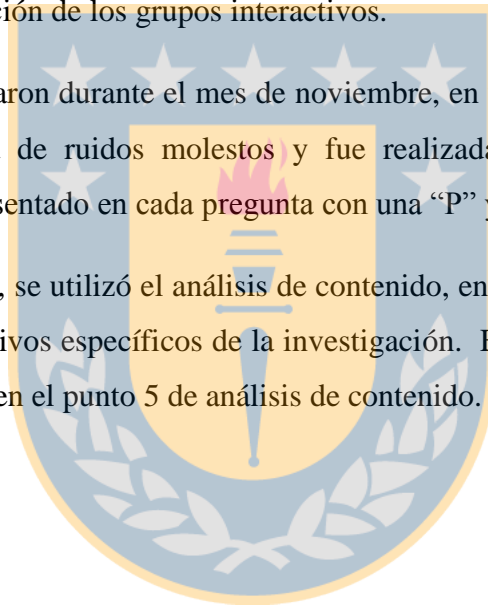
- a. Determinar la valoración que le atribuyen los alumnos de cursos superiores a su participación en el trabajo de grupos interactivos (Ítem 1).
- b. Determinar la valoración que le atribuyen los alumnos de cursos superiores al trabajo de grupos interactivos desarrollado en el colegio (Ítem 2).

➤ **Entrevista 2: Enfocada en el Diálogo igualitario.**

- a. Determinar si se evidencia el principio de diálogo igualitario en las reuniones de planificación de los grupos interactivos.

Las entrevistas se aplicaron durante el mes de noviembre, en una sala del establecimiento la cual se encontraba aislada de ruidos molestos y fue realizada por uno de los alumnos seminaristas, el cual será representado en cada pregunta con una “P” y el entrevistado como “R”.

Para el análisis de estas, se utilizó el análisis de contenido, en donde se crearon diferentes categorías; a partir de los objetivos específicos de la investigación. Este análisis de contenido se dará a conocer en más detalle, en el punto 5 de análisis de contenido.



5.- ANÁLISIS DE CONTENIDO

Entendemos por análisis de contenido “(...) al conjunto de métodos y técnicas de investigación destinados a facilitar la descripción e interpretación sistemática de los componentes semánticos y formales de todo tipo de mensaje, y la formulación de inferencias válidas acerca de los datos reunidos (...)” (Krippendorff, 1990, pág.11). Con el fin de analizar las entrevistas e identificar aquellos segmentos textuales de información, que respondan a nuestros objetivos de la investigación.





**CAPITULO IV: “ANÁLISIS DE
RESULTADOS”**

1.- ANÁLISIS DE ENTREVISTAS

I. Ítem:

Para realizar el análisis de contenido, se analizaron primeramente las entrevistas del caso A y luego del caso B, es decir, se realizó el análisis por separado; asignándole a las respuestas que estimamos conveniente una categoría. Las categorías “a priori”, surgieron de los objetivos específicos, quedando tres seleccionadas:

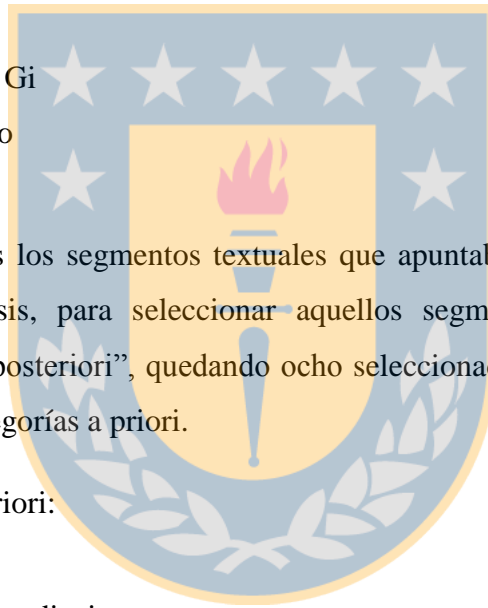
➤ Categorías a priori:

- a. Autovaloración
- b. Valoración de los Gi
- c. Diálogo igualitario

Una vez seleccionadas los segmentos textuales que apuntaban a las tres categorías, se realizó nuevamente un análisis, para seleccionar aquellos segmentos de información que apuntaban a las categorías “a posteriori”, quedando ocho seleccionadas. Cabe señalar, que estas categorías pertenecen a las categorías a priori.

➤ Sub- categorías a posteriori:

1. Solidaridad
2. Incremento de aprendizaje
3. Afectividad
4. Inteligencia Cultural
5. Construcción de nuevos conocimientos en grupo
6. Motivación
7. Inteligencia interpersonal
8. Creatividad





A continuación se definen cada concepto, de las categorías a posteriori:

Categorías a posteriori	Definición
Solidaridad	Participación solidaria de todas las personas de la comunidad en el proyecto educativo y el día a día a través de la comunicación igualitaria (Flecha, 2002).
Incremento de aprendizaje	Es un proceso de cambio relativamente permanente en el comportamiento de una persona generado por la experiencia (Feldman, 2005).
Afectividad	Se entiende aquí como la relación de afectos entre sujetos, esto es la expresión y capacidad de entregar y recibir afecto (Maturana, 1990).
Inteligencia Cultural	Comprende el saber académico, práctico y comunicativo. Todas las personas tienen capacidad de acción y reflexión que les permitan resolver sus problemas (Flecha, 2002).
Construcción de nuevos conocimientos en grupo.	Se refiere a la actividad, a la forma peculiar y distintiva del aprendizaje cooperativo de hacer participar a los alumnos en su proceso de aprendizaje (Ferreiro, 2007).
Motivación	Es un proceso que puede conducir a los alumnos a experiencias en las que puede haber aprendizajes, dinamizar y activar a los alumnos, mantenerlos en actitud razonablemente alerta y mantener su atención concentrada en una determinada dirección por vez (Hamachek, 1970).
Inteligencia interpersonal	Gardner (1993) la define como la habilidad para notar y establecer distinciones entre otros individuos y, en particular, entre sus estados de ánimo, temperamentos, motivaciones e intenciones.
Creatividad	Según López y Recio (1998) la “creatividad es un estilo que tiene la mente para procesar la información, manifestándose mediante la producción y generación de situaciones, ideas u objetos con cierto grado de originalidad; dicho estilo de la mente pretende de alguna manera impactar o transformar la realidad presente del individuo”.

A continuación se presenta el análisis de contenido, en el cual se seleccionaron aquellos segmentos textuales que apuntaban a las 3 categorías a priori (autovaloración, valoración GI y diálogo igualitario). Este análisis se realizó por separado ya que se asignó una tabla por caso: la primera corresponde a Caso A, donde se analizó la entrevista 1 y 2, para luego repetir esta misma acción con caso B; en una tabla distinta. Cada respuesta tiene asignado un número y al final de ésta se encontrara una posible categoría a posteriori, la que estará escrita en mayúscula, sin embargo, se encontraran algunas respuestas las que no tendrán ningún concepto emergente, es decir, una categoría a posteriori. Por ultimo señalar, que al final de algunas respuestas, estas tendrán una referencia explicativa; la que irá entre paréntesis.

Para diferenciar cada caso, se le asignara una etiqueta de color, de la siguiente manera:

Casos	Etiquetas
Caso A	
Caso B	

La presente tabla, corresponde a Caso A, donde se analizó la entrevista 1 y 2 y a su vez, las entrevistas complementarias que se realizaron posteriormente. Cada respuesta tiene asignado un número y al final de ésta se encontrara una posible categoría a posteriori, la que estará escrita en mayúscula, sin embargo, se encontraran algunas respuestas las que no tendrán ningún concepto emergente, es decir, una categoría a posteriori. Por ultimo señalar, que al final de algunas respuestas, estas tendrán una referencia explicativa; la que irá entre paréntesis.

Entrevistas: Caso A	
Categorías	Citas
Autovaloración	<ul style="list-style-type: none"> - (1) “El saber que podía ehh, participar con niños de segundo y de primero básico”. (1) MOTIVACIÓN - (4) “Eeem muy bien, porque podía emm yo te podía ayudar a los niños a... a ver si tenían una falta o algo así”. (4) SOLIDARIDAD - (5)“Eeh... eeh... bien porque, podía, yo le podía ayudar eeh a... a tener más, eeh más vocabulario y que pudieran ellos a entender (5) SOLIDARIDAD - (6)“Eem me ha favorecido porque...eh podido ayudarle a otras personas a... a poder tener más vocabulario y que se te haga eh más fácil eeh el el escribir”.(6) SOLIDARIDAD - (7)“Ehh, porque recuerdo algunas cosas que, ehh.. que ya, había olvidado”.(7) (La cita hace referencia a lo positivo de participar en los GI) INCREMENTO DE APRENDIZAJE. - (15)“El cariño de los más chicos no más”.(15) AFECTIVIDAD (La cita hace referencia lo que le produjo ser colaborador) - (16) “Me favoreció porque eeh... yo tengo sobrinos más chicos y en... ehh yo le podría enseñar a ellos igual que a los chicos de este colegio y igual me podrían ayudarme”(16) INTELIGENCIA CULTURAL. - (17) (...) “Cosas que se me habían olvidado podría recordarla al al... al eh al aprender más de ellos”.(17) INCREMENTO DEL APRENDIZAJE - (18) “He podido aprender acerca de que es los grupos interactivos”(18) AUMENTO DEL APRENDIZAJE - (28) “El conversar con los alumnos y ellos que se tuvieran más confianza con uno”. (28) AFECTIVIDAD - (40) “Cada uno podía aportar con lo que uno podía saber” (40) INTELIGENCIA CULTURAL - (45) “Al aprender de esos niños me ayudaron a tenerle más, más cariño a los niños”. (45) AFECTIVIDAD - (46) “Al principio no, como, que no quería enseñar a los más chicos, y ellos cuando después me veían y me decían tío, como que me sentía mas, con ganas de hacer el trabajo que estaba haciendo”(46) MOTIVACIÓN - (52) “Va teniendo más confianza con ellos”.(52) AFECTIVIDAD (La cita hace referencia que a través de las conversación aumentó la confianza) - (53) “Eh, bueno el... el estar ahí, ya era algo importante porque podían... eeh... ver que uno eh... se... se preocupaba por el trabajo que hacían”. (53) SOLIDARIDAD - (54) “Era importante que estuviera yo, porque ahí podía ver que, el...

	<p>trabajo el..., o sea quiero decir, que podría ver que, era una comunidad".(54) (La cita hace referencia a la importancia de asistir a las reuniones) MOTIVACIÓN</p>
<p>Valoración GI</p>	<ul style="list-style-type: none"> - (3) “Los niños podían ehh, podrían realizar más, podían tener más bonita letra y emm mas vocabulario”.(3) INCREMENTO DE APRENDIZAJE. - (8)“Eeh sí, porque podían aumentar su vocabulario y podían tener más firme su al escribir”.(8) INCREMENTO DE APRENDIZAJE. - (12)“Porque los niños se entretenían más con esa”.(12) MOTIVACIÓN (La cita hace referencia a la actividad que más le gusto en los GI) - (13)“Muy bien porque pude ver como eh como era el trabajo de los tíos enseñando a los más chicos”.(13) INTELIGENCIA INTERPERSONAL - (14) (...)“Muy buena, porque pude aprender cosas que tal vez se me olvidaron en otros año (Incremento del aprendizaje)".(14) AUMENTO DEL APRENDIZAJE - (19)“Como los profesores se esfuerzan para enseñarle a uno”(19) INTELIGENCIA INTERPERSONAL (La cita hace referencia sobre lo que aprendió de los GI) - (21)“Pudieron aprender más y podrían eeh... eh... pudieron aprender más con la interacción que tenían entre ellos”(21) CONSTRUCCIÓN DE LOS NUEVOS CONOCIMIENTOS - (22)“Todos los días que yo participe en ellos yo pude ver que podían aprender más y más”.(22) AUMENTO DEL APRENDIZAJE - (24) “En los más chicos lo veía porque al eh... al aprender ellos se ayudaban unos con otros”.(24) CONSTRUCCIÓN DE NUEVOS CONOCIMIENTOS - (25) “Sí, porque también igual podían aportar unos con otros” (25) SOLIDARIDAD - (27)“Que podían ayudarse mutuamente”(27) SOLIDARIDAD (La cita hace referencia a los aspectos positivos del trabajo de los GI) - (28) “El conversar con los alumnos y ellos que se tuvieran más confianza con uno”.(28) AFECTIVIDAD - (34) “Cuando necesitábamos materiales lo podríamos eh al profesor le podíamos pedir los materiales y ellos los facilitaban”. (34) SOLIDARIDAD - (38) “Eh... al... al pedirle ayuda a los profesores y a los co... cola... colaboradores”. (38) SOLIDARIDAD - (41) (...) “El...valorar a las , a lo... los profesores que ahi eh... enseñaba”.(41) (la cita hace referencia a lo que él enseñaba en los GI) INTELIGENCIA INTERPERSONAL - (42)“Cuando no entendian, yo les decia que tenian que ayudarse entre todos, yyy... y ahi ellos podían aprender valores y aprender igual lo que les enseñaban”.(42) SOLIDARIDAD - (43)“Bueno en realidad todas eran entretenidas, porque en eso se basaban los grupos, en que fuera el aprender, sea entretenido”.(43) MOTIVACION - (44)“Si, porque cuando nosotros llegamos a la sala, ya todos decian ehh...los tios, los grupos”. (44) MOTIVACIÓN (La cita hace referencia a la motivación de parte de los alumnos a las actividades de los GI) - (47)“El reforzar el aprendizaje y los valores que se daban ahí entre ellos”. (47) INCREMENTO DEL APRENDIZAJE (La cita hace referencia a lo que el colaborador cree que aprendieron los alumnos)

	<ul style="list-style-type: none"> - (49)“Al... enseñarles el contenido, por ejemplo, eh cuando había una actividad de... de caligrafía o de cualquier actividad, ellos podían entender fácilmente”.(49) INCREMENTO DEL APRENDIZAJE - (55) “Si no estaban los niños, nosotros no estábamos, entonces sería como...un... como...una charla solamente de profesores nomas y sería el trabajo de ellos nomas”. (55) (La cita hace referencia a su participación en las reuniones de planificación) - (56)“Ehh... bueno uno tenía igual que, tomar la decisión de... si quería hacer el material o no”.(56) SOLIDARIDAD
<p style="text-align: center;">Diálogo Iguaitario</p>	<ul style="list-style-type: none"> - (23) “Sí, cuando tenía dudas por ejemplo”.(23) SOLIDARIDAD (La cita hace referencia al apoyo que le deban en las reuniones de planificación) - (26) “Cada uno podía aportar una idea y podíamos hacer muchas”.(26) CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS EN GRUPOS - (2) “El saber que podía, emm dar mi opinión”.(2) MOTIVACIÓN (La cita hace referencia a la razón de participar en los GI) - (30) “Que cada uno eh... aportaran con actividades y eh... y con eso podíamos eh...eh planificar y que tuviéramos más eh... más actividades”.(30) SOLIDARIDAD - (31) “Que mientras nosotros aportábamos con ideas eh... las anotaba y de eso podríamos sacar otras nuevas ideas”. (31) CREATIVIDAD - (33) “Sí porque cada uno aportaba una idea y nosotros escuchábamos”.(33) SOLIDARIDAD - (35) (...) “Mientras nosotros íbamos dialogando podíamos sacar ehh... actividades”. (35) SOLIDARIDAD - (36) “Sobre qué podíamos hacer para que los niños no, no se aburrieran con las actividades que hacíamos”.(36) MOTIVACIÓN (La cita hace referencia en relación a lo que opinaban en las planificaciones) - (37) “Porque eh.. al dar ideas eh... podían eh... podían anotarlas y ver si servían”(37) INTELIGENCIA CULTURAL - (39) “Ehh no, todos teníamos la igual la igual de opinar” (39) MOTIVACIÓN - (48)“Cuando interactuaba con ellos, entonces ellos podían eh, podían eh... ayudarse”.(48) SOLIDARIDAD - (50)“Y Igual hablábamos de otras cosas, como de su familia y ellos podían tener más confianza con uno”.(50) AFECTIVIDAD (La cita hace referencia a las conversaciones que mantenía con los alumnos) - (51)“Eh, al principio eh...cuando los estaba conociendo, les preguntaba de...que querian ser cuando grande y algunos me decian ehh cantantes yyy... mecanicos cosas asi”.(51) AFECTIVIDAD - (57) “Ehh... no, la decisión la tomamos en conjunto”. (57) SOLIDARIDAD (La cita hace referencia a si el profesor tomaba las decisiones) - (58) “Cuando el profesor habla y decia ehh... lo que iban hacer, ehh...cada uno daba ideas y... y todos escuchaban entonces y ahi cada uno podia tomar la idea, y... y después... ehh...despues ehh...ver si servia la idea que, cada uno presentaba”. (58) CREATIVIDAD - (59)“Era en grupo la decisión, porque como cada uno tenía, tenía....una idea”. (59) SOLIDARIDAD - (60)“Se comunicaban.... en grupo eh... podíamos ayudar para ver si servia la idea”.(60) SOLIDARIDAD (La cita hace referencia al proceso de

	<p>seleccionar las ideas)</p> <ul style="list-style-type: none">- (61) “En realidad eh... por algo se llamaban grupos, porque cada uno tenía eh... derecho a opinar y.... no tan solo el profesor tenía mayor decisión, sino entre todos teníamos la decisión”.(61) SOLIDARIDAD
--	---



La presente tabla, corresponde a Caso B, donde se analizó la entrevista 1 y 2 y a su vez, las entrevistas complementarias que se realizaron posteriormente. Cada respuesta tiene asignado un número y al final de ésta se encontrara una posible categoría a posteriori, la que estará escrita en mayúscula, sin embargo, se encontraran algunas respuestas las que no tendrán ningún concepto emergente, es decir, una categoría a posteriori. Por ultimo señalar, que al final de algunas respuestas, estas tendrán una referencia explicativa; la que irá entre paréntesis.

Entrevistas: Caso B	
Categorías	Citas
Autovaloración	<ul style="list-style-type: none"> - (62) “El hecho de que se trabajara con niños fue suficiente para querer participar”. (62) MOTIVACIÓN - (63) “El que estuviera con mi mismos compañeros trabajando, o sea ayudando allá”. (63) MOTIVACIÓN (La cita hace referencia a uno de los motivos que la impulsaron para participar como colaborador) - (64) “Fue la primera que realizamos nosotros y la podimos tener allá como para que los niños aprendieran”.(64) MOTIVACION (La cita hace referencia a la primera actividad realizada por la colaboradora) - (65) “Contenta con los niño (...) de que los niños aprendan” (65) AFECTIVIDAD (La cita hace referencia a cómo se sintió con la actividad que más le gusto) - (67) “De que ahora los martes vengo más clases por los grupos y... eso”.(67) MOTIVACIÓN - (71) “Yo pensé que apoyar a niños era más complicado, pero no es tan así”. (71) SOLIDARIDAD (La cita hace referencia a como se ha sentido participando en los grupos) - (73) “Mi hermana es Educadora de Párvulos, me daba como ideas que yo podía aportar acá y que se podían ocupar en la sala, en los Gi”. (73) INTELIGENCIA CULTURAL - (74)(...) “Uno se siente más feliz con los niños, porque a los que nos ven en el recreo nos saludan, porque ni nos miran en el recreo, pero ahora nos saludan y es más cómodo saber que los niños pueden contar como con nosotros”.(74) AFECTIVIDAD (La cita hace referencia a como le ha favorecido trabajar en los Gi) - (75) “Siento que los niños aprenden, me hace feliz que los niños aprendan”. (75) AFECTIVIDAD - (76) “Los niños pueden aprender más fácil si nosotros los ayudamos”. (76) SOLIDARIDAD (La cita hace referencia a como era su visión antes de trabajar con niños/as) - (88) “Sobre lo que yo hallaba más divertido para los niños, para enseñarle mejor las letras, o sea para que mejor aprendieran”. (88) INTELIGENCIA CULTURAL (La cita hace referencia sobre lo que opinaba en las reuniones) - (97) “Porque tengo más familia que son chicos e igual me gusta, si sino aprenden algo, igual me gusta ayudarlos, entonces acá no era la primera vez como que ayudaba niños”.(97) INTELIGENCIA CULTURAL

	<ul style="list-style-type: none"> - (100) “Si, porque ya sabía, las primeras clases no, pero después ya sabía cómo que era lo que más le gustaba y esas actividades se les podía hacer”. (100) MOTIVACIÓN (La cita hace referencia, a si le resultaba más fácil ayudar, por ser alumna del mismo establecimiento) - (104)“Si, como nosotros somos mayores eh entendíamos lo que a ellos les estaban pasando y sabíamos explicarle”.(104) INTELIGENCIA CULTURAL - (105)(...) “Todos teníamos como la misma capacidad para ayudar(...) como somos de primero, ya todos sabemos leer entonces les podíamos explicar las palabras que no sabían”.(105) INTELIGENCIA CULTURAL - (108)“Si, opinaba sobre como yo me reflejaba en lo que me gusta a mi y que también le puede gustar a los niños, para hacerle actividades más divertidas”.(108) INTELIGENCIA CULTURAL (La cita hace referencia sobre lo que opinaba en las reuniones)
<p style="text-align: center;">Valoración GI</p>	<ul style="list-style-type: none"> - (66)“Bueno, si los niños si uno les decían que hicieran caso si lo hacían, a pesar de que fuéramos estudiantes del mismo liceo pero igual los hacían caso”. (66) MOTIVACIÓN (La cita hace referencia a cómo fue su experiencia al asumir el rol de colaborador) - (68)“De que..., al final de la hora, eh ellos ya sabían cómo se escribía la palabra o como se hacía la letra”. (68) INCREMENTO DEL APRENDIZAJE (La cita hace referencia a como se daba cuenta que los niños lograban nuevos aprendizajes) - (70)“Porque como que los niños aprendían más, y se motivaban al participar”.(70) MOTIVACIÓN (La cita hace referencia a porque escogió esa actividad cuando se le preguntó por la que más le gusto) - (72)“Los niños aprenden más que simples palabras en la pizarra, aprenden más como en grupos distintos, pero le enseñan en todos lo mismo”. (72) CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS EN GRUPO. - (77)“Si en un grupo no aprendían bien, en el otro había que reforzar lo mismo pero de manera distinta, entonces así los niños aprendían mejor”. (77) INCREMENTO DEL APRENDIZAJE. - (79)“De que... si entre todos trabajamos para mejorar que la, para que aprendan los niños es mejor que uno enseñe solo”(79). SOLIDARIDAD (La cita hace referencia a si los Gi favorecen la colaboración entre pares) - (80)(...) “Los colaboradores y el profesor estaban motivados y eran buena onda con nosotros al explicarnos de qué iba a tratar la clase y eso”. (80) MOTIVACIÓN - (81)“Que nos apoyábamos entre todos, que todos ayudabamos a planificar”. (81) SOLIDARIDAD (La cita hace referencia a los aspectos positivos de las reuniones de planificación) - (82)“Que los niños estaban felices de que iban más personas ayudarles, emm y que se trabajara en grupo para que aprendieran mejor”. (82) AFECTIVIDAD (La cita hace referencia a los aspectos positivos de los Gi) - (93)“Con las que eran más importantes, o sea con lo que era más divertido y que pudieran aprender a la vez”. (93) MOTIVACIÓN (La cita hace referencia a como seleccionaban las actividades a realizar) - (94)“Porque era más divertido, a la vez que aprendían las palabras se les quedaba más grabada”. (94) INCREMENTO DEL APRENDIZAJE (La cita hace referencia a la actividad que más le gusto) - (95)“Porque lo veían como un juego pero a la vez aprendiendo”. (95)

	<p>MOTIVACIÓN (La cita hace referencia al porqué de escoger esa actividad en particular)</p> <ul style="list-style-type: none"> - (96) “Si, porque cuando tocaba los grupos interactivos a los niños les gustaba, les gustaba pasar por cada estación con diferentes juegos o cosas que le ayudaran a trabajar la misma palabra o la misma letra”. (96) MOTIVACIÓN (La cita hace referencia a si eran motivantes las actividades) - (98) “Porque en el estar en grupo y como de seis a la vez se iban dando ideas, que al estar solo y trabajar y escribir puras cosas que ni siquiera se le podían quedar grabada en la mente”.(98) INCREMENTO DEL APRENDIZAJE (La cita hace referencia a porqué que consideraba que los niños aprenden mejor en grupo) - (99) “Se ayudaban, si uno no sabía algo el otro lo ayudaba y asi iban completando todo lo que tenían que hacer”.(99) SOLIDARIDAD - (101) “Si, Porque se ayudan, ya no es que cuando estén trabajando solos en una mesa, ahí que no se copien, pero acá como trabajan unidos ahí aprenden más”.(101) CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS EN GRUPO - (102) “Porque se van ayudando”.(102) SOLIDARIDAD (La cita hace referencia a porque cree que los alumnos aprenden más) - (107) (...) “Si uno decía que quería hacer un actividad uno también podía pedir los materiales en el liceo y aquí mismo lo pasaban”.(107) SOLIDARIDAD
<p>Diálogo Igualitario</p>	<ul style="list-style-type: none"> - (69) “De que ahora puedo conversar con ellos, si les pasa algo no se ahí”(69). AFECTIVIDAD (La cita hace referencia a la visión que tenía de los niños y que ahora ha cambiado) - (78) “De que ellos nos daban como la confianza de que... si nosotros decíamos una opinión, ellos que si la podían tomar en cuenta para después trabajarla allá”. (78) INTELIGENCIA CULTURAL. - (83) “Dar ideas para poder trabajar en los grupos interactivos”.(83) SOLIDARIDAD (La cita hace referencia al rol que asume al ser colaborador) - (85) “Dando ayudas para después trabajarla allá, o sea lo que aportáramos servía”. (85) SOLIDARIDAD (La cita hace referencia a porque era necesario asistir a las reuniones de planificación) - (86) (...) “Todos se tomaban en cuenta, no había uno que si decía algo no lo tomaban en cuenta, todo era por igual”. (86) INTELIGENCIA CULTURAL - (87) “Que, todos se apoyaban entre sí, o sea si uno daba una idea los otros la iban mejorando”. (87) SOLIDARIDAD - (89) “Eh... porque las tomaban en cuenta mis ideas”. (89) INTELIGENCIA CULTURAL (La cita hace referencia en como su opinión se consideraba y como lo sabía) - (90) “Nos preguntábamos entre nosotros mismos”. (90) SOLIDARIDAD (La cita hace referencia a cómo resolvían las dudas) - (91) “No, las tomaban como por igual”. (91) (La cita hace referencia a si habian opiniones más importantes que otras) - (92) “Sí, todos dábamos ideas”. (92) SOLIDARIDAD (La cita hace referencia a si eran escuchadas las opiniones del profesor y colaboradores) - (106) “Si, Porque cualquiera podía dar idea, la idea que uno diera era válida siempre y cuando fuera de acuerdo a lo que se pasara ese día.”(106)

	<ul style="list-style-type: none">- (109) “No, todas tenían la misma importancia, porque todos podían dar ideas”.(109) SOLIDARIDAD (La cita hace referencia a si habían opiniones más importantes que otras).- (110)“Si, por el profesor o sea por todos pu y todos y si a todos les gustaba y estaban de acuerdo con la actividad entonces la dejaban”.(110) (La cita hace referencia a si las ideas eran escuchadas)
--	---



II. Ítem:

A continuación se presenta la segunda tabla, en la cual se podrán diferenciar los segmentos textuales, de acuerdo a su categoría a priori y a posteriori. En la primera columna de izquierda a derecha, encontraremos las categorías a priori, en la segunda columna las categorías a posteriori y en la tercera las citas de caso A.

Categorías a priori	Categorías a posteriori	Citas Caso A
Autovaloración	Solidaridad	<ul style="list-style-type: none"> - (4)“Eem muy bien, porque podía emm yo te podía ayudar a los niños a... a ver si tenían una falta o algo así”. (4) - (5)“Eeh... eeh... bien porque, podía, yo le podía ayudar eeh a... a tener más, eeh más vocabulario y que pudieran ellos a entender”.(5) - (6)Eem me ha favorecido porque...eh podido ayudarle a otras personas a... a poder tener más vocabulario y que se te haga eh más fácil eeh el el escribir”.(6) - (53)“Eh, bueno el... el estar ahí, ya era algo importante porque podían... eh... ver que uno eh... se... se preocupaba por el trabajo que hacían”. (53)
	Incremento del aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> - (17) (...) “Cosas que se me habían olvidado podría recordarla al al... al eh al aprender más de ellos”.(17) - (7) “Ehh, porque recuerdo algunas cosas que, ehh.. que ya, había olvidado”.(7) (La cita hace referencia a lo positivo de participar en los GI) - (18)“He podido aprender acerca de que es los grupos interactivos”.(18)
	Afectividad	<ul style="list-style-type: none"> - (15) “El cariño de los más chicos no más”.(15) (La cita hace referencia lo que le produjo ser colaborador) - (28) “El conversar con los alumnos y ellos que se tuvieran más confianza con uno”. (28) - (45) “Al aprender de esos niños me ayudaron a tenerle más, más cariño a los niños”. (45) - (52) “Va teniendo más confianza con ellos”.(52) (La cita hace referencia que a través de las conversación aumentó la confianza)
	Inteligencia cultural	<ul style="list-style-type: none"> - (16) “Me favoreció porque eeh... yo tengo sobrinos más chicos y en... ehh yo le podría enseñar a ellos igual que a los chicos de este colegio y igual me podrían ayudarme”.(16) - (40) “Cada uno podía aportar con lo que uno podía saber”. (40)

	Motivación	<ul style="list-style-type: none"> - (46) “Al principio no, como, que no quería enseñar a los más chicos, y ellos cuando después me veían y me decían tío, como que me sentía mas, con ganas de hacer el trabajo que estaba haciendo”.(46) - (54) “Era importante que estuviera yo, porque ahí podía ver que, el... trabajo el..., o sea quiero decir, que podría ver que, era una comunidad”.(54) (La cita hace referencia a la importancia de asistir a las reuniones) - “El saber que podía ehh, participar con niños de segundo y de primero básico”. (1) MOTIVACIÓN (La cita hace referencia al interés de participar en los Gi
Valoración GI	Solidaridad	<ul style="list-style-type: none"> - (25) “Sí, porque también igual podían aportar unos con otros”.(25) - (27) “Que podían ayudarse mutuamente”.(27) (La cita hace referencia a los aspectos positivos del trabajo de los GI) - (34) “Cuando necesitábamos materiales lo podríamos eh al profesor le podíamos pedir los materiales y ellos los facilitaban”. (34) - (38) “Eh... al... al pedirle ayuda a los profesores y a los co... cola... colaboradores”. (38) - (42) “Cuando no entendían, yo les decía que tenían que ayudarse entre todos, yyy... y ahí ellos podían aprender valores y aprender igual lo que les enseñaban”.(42) - (56) “Ehh... bueno uno tenía igual que, tomar la decisión de... si quería hacer el material o no”.(56)
	Construcción de nuevos conocimientos en grupo	<ul style="list-style-type: none"> - (21)“Pudieron aprender más y podrían eeh... eh... pudieron aprender más con la interacción que tenían entre ellos”.(21) - (24)“En los más chicos lo veía porque al eh... al aprender ellos se ayudaban unos con otros”.(24)
	Motivación	<ul style="list-style-type: none"> - (12)“Porque los niños se entretenían más con esa”.(12) (La cita hace referencia a la actividad que más le gusto en los GI) - (43)“Bueno en realidad todas eran entretenidas, porque en eso se basaban los grupos, en que fuera el aprender, sea entretenido”.(43) - (44)“Si, porque cuando nosotros llegamos a la sala, ya todos decían ehh...los tíos, los grupos”. (44) (La cita hace referencia a la motivación de parte de los alumnos a las actividades de los GI)
	Inteligencia interpersonal	<ul style="list-style-type: none"> - (13)“Muy bien porque pude ver como eh como era el trabajo de los tíos enseñando a los más chicos”.(13) - (19)“Como los profesores se esfuerzan para enseñarle a uno”.(19) (La cita hace referencia sobre lo que aprendió de los GI) - (41)(...) “El... valorar a las , a lo... los profesores que

		<p>ahi eh... enseñaba”.(41) (la cita hace referencia a lo que él enseñaba en los GI)</p>
	Incremento del aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> - (3)“Los niños podían eh, podrían realizar más, podían tener más bonita letra y emm mas vocabulario”(3) - (8)“Eeh sí, porque podían aumentar su vocabulario y podían tener más firme su al escribir”(8) - (14)(...)“Muy buena, porque pude aprender cosas que tal vez se me olvidaron en otros año”(14) - (22)“Todos los días que yo participe en ellos yo pude ver que podían aprender más y más”(22) - (47)“El reforzar el aprendizaje y los valores que se daban ahí entre ellos”. (47) (La cita hace referencia a lo que el colaborador cree que aprendieron los alumnos) - (49)“Al... enseñarles el contenido, por ejemplo, eh cuando habia una actividad de... de caligrafía o de cualquier actividad, ellos podían entender fácilmente”.(49)
	Afectividad	<ul style="list-style-type: none"> - (28)“El conversar con los alumnos y ellos que se tuvieran más confianza con uno”(28)
	Sin categoría a posteriori	<ul style="list-style-type: none"> - (55) “Si no estaban los niños, nosotros no estábamos, entonces sería como...un... como...una charla solamente de profesores nomas y seria el trabajo de ellos nomas”. (55) (La cita hace referencia a su participación en las reuniones de planificación)
Diálogo Igualitario	Solidaridad	<ul style="list-style-type: none"> - (23)“Sí, cuando tenía dudas por ejemplo”.(23) (La cita hace referencia al apoyo que le deban en las reuniones de planificación) - (30)“Que cada uno eh... aportaran con actividades y eh... y con eso podíamos eh...eh planificar y que tuviéramos más eh... más actividades”.(30) - (33)“Sí porque cada uno aportaba una idea y nosotros escuchábamos”.(33) - (35)(...) “Mientras nosotros íbamos dialogando podíamos sacar eh... actividades”. (35) - (48)“Cuando interactuaba con ellos, entonces ellos podían eh, podían eh... ayudarse”.(48) - (57)“Ehh... no, la decisión la tomamos en conjunto”. (57)(La cita hace referencia a si el profesor tomaba las decisiones) - (59)“Era en grupo la decisión, porque como cada uno tenía, tenía...una idea”. (59) - (60)“Se comunicaban... en grupo eh... podíamos ayudar para ver si servía la idea”.(60) (La cita hace referencia al proceso de seleccionar las ideas) - (61)“En realidad eh... por algo se llamaban grupos, porque cada uno tenía eh... derecho a opinar y.... no tan solo el profesor tenía mayor decisión, sino entre todos teníamos la decisión”(61)

	Creatividad	<ul style="list-style-type: none"> - (26)“Cada uno podía aportar una idea y podíamos hacer muchas”(26) - (31)“Que mientras nosotros aportábamos con ideas eh... las anotaba y de eso podríamos sacar otras nuevas ideas”. (31) - (58)“Cuando el profesor habla y decía ehh... lo que iban hacer, ehh...cada uno daba ideas y... y todos escuchaban entonces y ahí cada uno podía tomar la idea, y... y después... ehh...después ehh...ver si servía la idea que, cada uno presentaba”. (58)
	Afectividad	<ul style="list-style-type: none"> - (50) “Y Igual hablábamos de otras cosas, como de su familia y ellos podían tener más confianza con uno” (50)(La cita hace referencia a las conversaciones que mantenía con los alumnos) - (51)“Eh, al principio eh...cuando los estaba conociendo, les preguntaba de...que querían ser cuando grande y algunos me decían ehh cantantes yyy... mecánicos cosas así” (51)
	Motivación	<ul style="list-style-type: none"> - (2)“El saber que podía, emm dar mi opinión”(2) (La cita hace referencia a la razón de participar en los GI) - (39)“Ehh no, todos teníamos la igual la igual de opinar”(39) - (36)“Sobre qué podíamos hacer para que los niños no, no se aburrieran con las actividades que hacíamos”(36) (La cita hace referencia en relación a lo que opinaban en las planificaciones)
	Inteligencia Cultural	<ul style="list-style-type: none"> - (37)Porque eh.. al dar ideas eh... podían eh... podían anotarlas y ver si servían”(37)

A continuación se presenta la segunda tabla, en la cual se podrán diferenciar los segmentos textuales, de acuerdo a su categoría a priori y a posteriori. En la primera columna de izquierda a derecha, encontraremos las categorías a priori, en la segunda columna las categorías a posteriori y en la tercera las citas de caso B.

Categorías a priori	Categorías a posteriori	Citas Caso B
	Solidaridad	<ul style="list-style-type: none"> - “Yo pensé que apoyar a niños era más complicado, pero no es tan así”. (71) SOLIDARIDAD (La cita hace referencia a como se ha sentido participando en los grupos) - “Los niños pueden aprender más fácil si nosotros los ayudamos”. (76) SOLIDARIDAD (La cita hace referencia a como era su visión antes de trabajar con niños/as)
	Afectividad	<ul style="list-style-type: none"> - “Contenta con los niños (...) de que los niños aprendan” (65) (La cita hace referencia a cómo se sintió con la actividad que más le gusto) - (...) “Uno se siente más feliz con los niños, porque a los que nos ven en el recreo nos saludan, porque ni nos miran en el recreo, pero ahora nos saludan y es más cómodo saber que los niños pueden contar como con nosotros”.(74) (La cita hace referencia a como le ha favorecido trabajar en los Gi) - “Siento que los niños aprenden, me hace feliz que los niños aprendan”. (75)
	Inteligencia cultural	<ul style="list-style-type: none"> - “Mi hermana es Educadora de Párvulos, me daba como ideas que yo podía aportar acá y que se podían ocupar en la sala, en los Gi”. (73) - “Sobre lo que yo hallaba más divertido para los niños, para enseñarle mejor las letras, o sea para que mejor aprendieran”. (88) (La cita hace referencia sobre lo que opinaba en las reuniones) - “Porque tengo más familia que son chicos e igual me gusta, si sino aprenden algo, igual me gusta ayudarlos, entonces acá no era la primera vez como que ayudaba niños”.(97) - “Si, como nosotros somos mayores eh entendíamos lo que a ellos les estaban pasando y sabíamos explicarle”.(104) - (...) “Todos teníamos como la misma capacidad para ayudar(...) como somos de primero, ya todos sabemos leer entonces les podíamos explicar las palabras que no sabían”.(105) - “Si, opinaba sobre como yo me reflejaba en lo que me gusta a mí y que también le puede gustar a los niños, para hacerle actividades más divertidas”.(108) (La cita hace referencia sobre lo

		que opinaba en las reuniones)
	Motivación	<ul style="list-style-type: none"> - “El hecho de que se trabajara con niños fue suficiente para querer participar”. (62) - “El que estuviera con mi mismos compañeros trabajando, o sea ayudando allá”. (63) (La cita hace referencia a uno de los motivos que la impulsaron para participar como colaborador) - “Fue la primera que realizamos nosotros y la podimos tener allá como para que los niños aprendieran”.(64) (La cita hace referencia a la primera actividad realizada por la colaboradora) - “De que ahora los martes vengo más clases por los grupos y... eso”.(67) - “Si, porque ya sabía, las primeras clases no, pero después ya sabía cómo que era lo que más le gustaba y esas actividades se les podía hacer”. (100) (La cita hace referencia, a si le resultaba más fácil ayudar, por ser alumna del mismo establecimiento)
	Solidaridad	<ul style="list-style-type: none"> - “De que... si entre todos trabajamos para mejorar que la, para que aprendan los niños es mejor que uno enseñe solo”. (79) (La cita hace referencia a si los Gi favorecen la colaboración entre pares) - “Que nos apoyábamos entre todos, que todos ayudábamos a planificar”. (81) (La cita hace referencia a los aspectos positivos de las reuniones de planificación) - “Se ayudaban, si uno no sabía algo el otro lo ayudaba y así iban completando todo lo que tenían que hacer”.(99) - “Porque se van ayudando”.(102) (La cita hace referencia a porque cree que los alumnos aprenden más) - (...) “Si uno decía que quería hacer un actividad uno también podía pedir los materiales en el liceo y aquí mismo lo pasaban”.(107)
	Construcción de nuevos conocimientos en grupo	<ul style="list-style-type: none"> - “Los niños aprenden más que simples palabras en la pizarra, aprenden más como en grupos distintos, pero le enseñan en todos lo mismo”. (72) - “Si, Porque se ayudan, ya no es que cuando estén trabajando solos en una mesa, ahí que no se copien, pero acá como trabajan unidos ahí aprenden más”.(101)
	Motivación	<ul style="list-style-type: none"> - “Bueno, si los niños si uno les decían que hicieran caso si lo hacían, a pesar de que fuéramos estudiantes del mismo liceo pero igual los hacían caso”. (66) (La cita hace referencia a cómo fue su experiencia al asumir el rol de colaborador) - “Porque como que los niños aprendían más, y se motivaban al participar”.(70) (La cita hace referencia a porque escogió esa actividad cuando se le preguntó por la que más le gusto)

		<ul style="list-style-type: none"> - (...) “Los colaboradores y el profesor estaban motivados y eran buena onda con nosotros al explicarnos de qué iba a tratar la clase y eso”. (80) - “Con las que eran más importantes, o sea con lo que era más divertido y que pudieran aprender a la vez”. (93) (La cita hace referencia a cómo seleccionaban las actividades a realizar) - “Porque lo veían como un juego pero a la vez aprendiendo”. (95) (La cita hace referencia al porqué de escoger esa actividad en particular) - “Si, porque cuando tocaba los grupos interactivos a los niños les gustaba, les gustaba pasar por cada estación con diferentes juegos o cosas que le ayudaran a trabajar la misma palabra o la misma letra”. (96) (La cita hace referencia a si eran motivantes las actividades)
	Incremento de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> - “De que..., al final de la hora, eh ellos ya sabían cómo se escribía la palabra o como se hacía la letra”. (68) (La cita hace referencia a como se daba cuenta que los niños lograban nuevos aprendizajes) - “Si en un grupo no aprendían bien, en el otro había que reforzar lo mismo pero de manera distinta, entonces así los niños aprendían mejor”. (77) - “Porque era más divertido, a la vez que aprendían las palabras se les quedaba más grabada”. (94) (La cita hace referencia a la actividad que más le gusto) - “Porque en el estar en grupo y como de seis a la vez se iban dando ideas, que al estar solo y trabajar y escribir puras cosas que ni siquiera se le podían quedar grabada en la mente”.(98) (La cita hace referencia a porqué que consideraba que los niños aprenden mejor en grupo)
	Afectividad	<ul style="list-style-type: none"> - “Que los niños estaban felices de que iban más personas ayudarles, emm y que se trabajara en grupo para que aprendieran mejor”. (82) (La cita hace referencia a los aspectos positivos de los Gi)
	Solidaridad	<ul style="list-style-type: none"> - “Dar ideas para poder trabajar en los grupos interactivos”.(83) (La cita hace referencia al rol que asume al ser colaborador) - “Dando ayudas para después trabajarla allá, o sea lo que aportáramos servía”. (85) (La cita hace referencia a porque era necesario asistir a las reuniones de planificación) - “Que, todos se apoyaban entre sí, o sea si uno daba una idea los otros la iban mejorando”(87) - “Nos preguntábamos entre nosotros mismos”. (90) (La cita hace referencia a cómo resolvían las dudas) - “Sí, todos dábamos ideas” (92) (La cita hace referencia a si eran escuchadas las opiniones del profesor y colaboradores) - “No, todas tenían la misma importancia, porque

		<p>todos podían dar ideas” (109) (La cita hace referencia a si habian opiniones más importantes que otras).</p>
	<p>Inteligencia Cultural</p>	<ul style="list-style-type: none"> - “De que ellos nos daban como la confianza de que... si nosotros decíamos una opinión, ellos que si la podían tomar en cuenta para después trabajarla allá”. (78) - (...) “Todos se tomaban en cuenta, no había uno que si decía algo no lo tomaban en cuenta, todo era por igual”. (86) - “Eh... porque las tomaban en cuenta mis ideas”. (89) (La cita hace referencia en como su opinión se consideraba y como lo sabía)
	<p>Afectividad</p>	<ul style="list-style-type: none"> - “De que ahora puedo conversar con ellos, si les pasa algo no se ahí”.(69) (La cita hace referencia a la visión que tenía de los niños y que ahora ha cambiado)
	<p>Sin conceptos emergente</p>	<ul style="list-style-type: none"> - “No, las tomaban como por igual”. (91) (La cita hace referencia a si habían opiniones más importantes que otras) - “Si, porque cualquiera podía dar idea, la idea que uno diera era válida siempre y cuando fuera de acuerdo a lo que se pasara ese día.”(106) - “Si, por el profesor o sea por todos pu y todos y si a todos les gustaba y estaban de acuerdo con la actividad entonces la dejaban”.(110) (La cita hace referencia a si las ideas eran escuchadas)

III. Ítem:

A continuación se presenta una tabla, en la cual se comienza a realizar el análisis de las respuestas de ambos casos, separadas por categorías a priori y dentro de estas las categorías a posteriori que surgieron. En la primera columna de izquierda a derecha, encontraremos las categorías a priori, en la segunda columna las categorías a posteriori y en la tercera, los análisis de ambos casos, diferenciados por las etiquetas que se presentan a continuación:

Caso	Etiqueta
Caso A	
Caso B	

Categoría a priori	Categoría a posteriori	Análisis
Autovaloración	Solidaridad	La solidaridad es una categoría que se vio reflejada de muchas maneras dentro de los GI, de manera que el alumno reconoce haber logrado aprendizajes significativos a nivel personal, así lo señala: “em me ha favorecido porque...eh podido ayudarle a otras personas a... a poder tener más vocabulario y que se te haga eh más fácil eeh .. el escribir”(6)
		La alumna según su apreciación personal, reconoce que la solidaridad cumple un rol fundamental en el aprendizaje, debido que “los niños pueden aprender más fácil si nosotros los ayudamos”(76)
	Incremento del aprendizaje	En cuanto al incremento del aprendizaje, el alumno reconoce haber recordado conocimientos que ya había olvidado, a su vez, destaca que fue posible gracias a los niños(as), ya que al momento de enseñarles, el aprendía de ellos. Así lo señala:(...)“cosas que se me habían olvidado podría recordarla al... eh... al aprender más de ellos”(17)
		La alumna, no reconoce haber tenido un incremento de su aprendizaje, ya sea de manera directa o indirecta. Cabe destacar, que solo se está analizando su autovaloración, no así, lo que observo de los GI.
	Afectividad	En el caso de la afectividad el alumno menciona que, al estar más en contacto con los niños(as), desarrollo afecto por ellos, haciendo referencia a esto; “al aprender de esos niños me ayudaron a tenerle más, más cariño a los niños” (45).
		La alumna menciona, que el hecho de que los niños la reconocieran fuera de la sala, esto la hizo sentir feliz, así lo menciona: “Uno se siente más feliz con los niños, porque a los que nos ven en el recreo nos saludan, porque ni nos miran en el recreo, pero ahora nos saludan y es más cómodo saber que los niños pueden contar como con nosotros” (74). Esto deja en evidencia la clara afectividad que desarrollo por los alumnos.

	<p>Inteligencia cultural</p>	<p>El alumno reconoce indirectamente, que al momento de planificar las actividades, cada colaborador podía aportar con los conocimientos previos que poseían, haciendo referencia a esto: “cada uno podía aportar con lo que uno podía saber” (40). Por ende se vio reflejada la inteligencia cultural, ya que esta comprende el saber académico, práctico y comunicativo de las personas, entre otras.</p> <p>Por otra parte, la alumna reconoce haber utilizado su inteligencia cultural, todo esto de manera indirecta. Tal que señala: (...) “todos teníamos como la misma capacidad para ayudar(...) como somos de primero, ya todos sabemos leer entonces les podíamos explicar las palabras que no sabían”(105). Lo anterior hace referencia, sobre la capacidad que tenía la alumna, para reflexionar y ayudar a los niños(as).</p>
	<p>Motivación</p>	<p>El alumno señala, que se ofreció como voluntario, pero al principio no le agradaba trabajar con niños pequeños, sin embargo, cuando los niños empezaron a tratarlo como un profesor le ayudó a motivarse para seguir trabajando como colaborador. Así lo menciona; al principio no, como, que no quería enseñar a los más chicos, y ellos cuando después me veían y me decían tío, como que me sentía más, con ganas de hacer el trabajo que estaba haciendo”(46).</p> <p>La alumna destaca, que el hecho de que sus compañeros también participarán como colaboradores, le ayudó a motivarse para también participar en los GI, refiriéndose a esto; “el que estuviera con mi mismos compañeros trabajando, o sea ayudando allá” (63).</p>
<p>Valoración GI</p>	<p>Solidaridad</p>	<p>Uno de los aspectos fundamentales dentro del trabajo de los GI es la ayuda constante que se les brinda a los niños(as), así lo señala el alumno “cuando entendían, yo les decía que tenían que ayudarse entre todos, yyy... y ahí ellos podían aprender valores y aprender igual lo que les enseñaban”(42)</p> <p>La alumna hace referencia principalmente al trabajo colaborativo entre pares (...) “si entre todos trabajamos para mejorar que la, para que aprendan los niños es mejor que uno enseñe solo” (79). Esta cita hace referencia a que el trabajo es más eficaz si se realiza en conjunto y no de manera individual.</p>
	<p>Construcción de conocimientos en grupo</p>	<p>El alumno menciona que, gracias a las interacciones que se generaron entre los niños(as): “pudieron aprender más y podrían eeh... eh... pudieron aprender más con la interacción que tenían entre ellos”(21)</p> <p>El que estuvieran trabajando en grupo favorece en los niños en la construcción de conocimientos en grupos, esto lo deja en evidencia la alumna colaboradora; “Si, Porque se ayudan, ya no es que cuando estén trabajando solos en una mesa, ahí que no se copien, pero acá como trabajan unidos ahí aprenden más”(101)</p>
	<p>Motivación</p>	<p>El alumno reconoce la motivación de los niños(as) durante el desarrollo de los GI, señalando que: “cuando nosotros llegamos a la sala, ya todos decían ehh...los tíos, los grupos” (44). Además de señalar que los niños se divertían con las actividades.</p> <p>La alumna hace hincapié a la motivación de los niños(as) por los GI, señalando que: (...) “cuando tocaba los grupos interactivos a</p>

		los niños les gustaba, les gustaba pasar por cada estación con diferentes juegos o cosas que le ayudaran a trabajar la misma palabra o la misma letra” (96). También alude la motivación de los niños(as) a la hora de aprender, mencionando que lo veían como un juego pero aprendiendo de forma indirecta.
	Inteligencia interpersonal	Dentro de los GI, la importancia de conocer y aprender del trabajo de los demás es fundamental. Uno de los aspectos más relevantes sobre esto, según el alumno colaborador, fue conocer, aprender y comprender “Cómo los profesores se esfuerzan para enseñarle a uno”(19) Según lo señalado por la alumna colaboradora, esta categoría no se ve reflejada tanto implícita como explícitamente.
	Incremento de aprendizaje	El alumno colaborador hace mención sobre el incremento del aprendizaje, comentándonos que pudo observar, que a través de los GI; los niños aprendieron más. Así lo afirma: “todos los días que yo participe en ellos yo pude ver que podían aprender más y más” (22) El hecho de que se realizarán distintas actividades, permitió responder de mejor manera los distintos estilos de aprendizajes de los niños, ya que la alumna colaboradora asegura que: “Si en un grupo no aprendían bien, en el otro había que reforzar lo mismo pero de manera distinta, entonces así los niños aprendían mejor” (77).
	Afectividad	El alumno destaca, que a través de las conversaciones que se producían en el desarrollo de los GI, podían establecer vínculos afectivos con los niños(as), añadiendo que: “el conversar con los alumnos y ellos que se tuvieran más confianza con uno” (28). Aludiendo que por medio de la conversación, los niños(as) le tenían más confianza. En cuanto a la afectividad, la alumna señala que en los GI, no solo ayudan a los niños aumentar su aprendizaje, sino también, es un espacio para estrechar vínculos afectivo, tal que señala: (...) “los niños estaban felices de que iban más personas ayudarles, emm y que se trabajara en grupo para que aprendieran mejor” (82).
Diálogo Igualitario	Solidaridad	La importancia del diálogo es fundamental al momento de trabajar los GI, dentro de este la solidaridad aporta un rol relevante, ya que según nos cuenta el alumno colaborador todos tenían las mismas oportunidades de opinión y decisión del trabajo a realizar en el aula. : “En realidad eh... por algo se llamaban grupos, porque cada uno tenía eh... derecho a opinar y.... no tan solo el profesor tenía mayor decisión, sino entre todos teníamos la decisión” (61). Según la alumna colaboradora, uno de los roles principales en su participación de los GI, era dar ideas que servirán como actividades para los talleres a realizar. Dentro de reuniones de planificación lo más importante era “que, todos se apoyaban entre sí, o sea si uno daba una idea los otros la iban mejorando” (87).
		Si bien, el alumno colaborador no menciona directamente que hubo creatividad dentro de las conversaciones, se puede inferir de acuerdo a lo que comenta, que intentaban hacer lo mejor posible para crear las actividades, recurriendo a la lluvia de ideas en

	Creatividad	grupo para resolverlo. Así lo corrobora: (...)“ mientras nosotros aportábamos con ideas eh... las anotaba y de eso podríamos sacar otras nuevas ideas” (31). Además hace referencia sobre el profesor, el cuál iba anotando las ideas que iban aportando todos.
		La alumna colaboradora, no menciona de forma explícita o implícita, si hubo creatividad en las conversaciones que se producían dentro de las reuniones de planificación; ya que las preguntas estaban enfocadas dentro de las reuniones de planificación.
	Afectividad	El diálogo igualitario igual se observó entre el alumno colaborador y los niños, esto se evidencia en el siguiente dicho; “Y Igual hablábamos de otras cosas, como de su familia y ellos podían tener más confianza con uno” (50). Esto permitió que se desarrollara la afectividad entre el colaborador y los niños.
		La alumna colaboradora, no menciona de forma explícita o implícita, si hubo afectividad en las conversaciones que se producían dentro de las reuniones de planificación; ya que las preguntas estaban enfocadas dentro de las reuniones de planificación.
Motivación	Es importante destacar, que el trabajo de los GI es una participación voluntaria, por tanto es necesario decir que la motivación es muy relevante al momento de trabajar como colaborador y una de las razones que el alumno destaca es que “El saber que podía, emm dar mi opinión” (2) era suficiente para sentirse cómodo, a gusto y con ganas de participar.	
	La alumna colaboradora, no menciona de forma explícita o implícita, si hubo motivación en las conversaciones que se producían dentro de las reuniones de planificación; ya que las preguntas estaban enfocadas dentro de las reuniones de planificación.	
Inteligencia cultural	El alumno colaborador, si bien no reconoce textualmente que hubo inteligencia cultural, se puede deducir a través de su respuesta, que si se utilizó, ya que a la hora de planificar, cada uno aportaba con ideas, recurriendo a sus conocimientos previos para realizarlo. El alumno hace mención de esto, señalando que: (...) “al dar ideas eh... podían eh... podían anotarlas y ver si servían” (37).	
	La alumna destaca que, el profesor y los demás colaboradores, escuchaban las propuestas que se daban en las reuniones de planificación, así hace mención; “De que ellos nos daban como la confianza de que... si nosotros decíamos una opinión, ellos que si la podían tomar en cuenta para después trabajarla allá” (78). Lo anterior permite inferir, que la inteligencia cultural estaba presente a través del diálogo, ya que todos aportaban y estas ideas surgían del saber, de cada colaborador.	

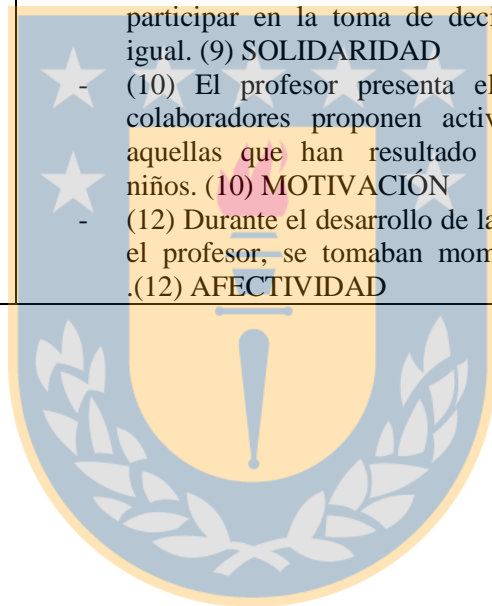
2.- ANÁLISIS NOTAS DE CAMPO

I. Ítem:

La siguiente tabla, presenta la categoría a priori y los registros de observación focalizados por categoría, realizados en las reuniones de planificación, con el objetivo de identificar si se cumple el diálogo igualitario en estas. La primera columna de izquierda a derecha, muestra las categorías a priori y segunda columna se presentan los registros observados en cada reunión de planificación.

Categoría a priori	Registro de observación
Autovaloración	<ul style="list-style-type: none"> - (2) Comentan que están motivados con el proyecto ya que les agrada trabajar con niños y es voluntario. (2) MOTIVACIÓN - (14) Los colaboradores de curso superior comentan lo feliz que se sienten, al ver que sus actividades realizadas en los GI fueran todo un éxito y del agrado de los estudiantes (14) AFECTIVIDAD
Valoración GI	<ul style="list-style-type: none"> - (3) Junta de todos los colaboradores en sala de planificación para terminar material necesario para las actividades de la clase de los grupos interactivos, con la ayuda de todos los colaboradores (3) SOLIDARIDAD - (6) Se observa mayor participación y motivación por parte de los colaboradores (...)(6) MOTIVACIÓN - (7) Se termina la elaboración del material didáctico necesario para la clases de los GI entre todos los colaboradores presentes (7) SOLIDARIDAD - (11) Los alumnos colaboradores de curso superior proponen dos actividades nuevas y entretenidas, en las cuales tendrán que preocuparse de la elaboración del material didáctico y de explicar la actividad a los estudiantes teniendo total responsabilidad del grupo de trabajo en la sala de clases (11) CREATIVIDAD - (13) Como alumno en práctica, acompañaremos a los alumnos de curso superior en esta responsabilidad facilitando ayuda y materiales que estos estimen pertinentes. (13) SOLIDARIDAD - (15) Se ha logrado internalizar por parte de todos los colaboradores la metodología de trabajo en la preparación y el accionar de las actividades en la sala de clases con los estudiantes(15) INCREMENTO DEL APRENDIZAJE (Lo anterior hace referencia al aumento en el conocimiento por parte de los colaboradores, con la metodología de trabajo de los GI) - (16) Destacando el compromiso mostrado de todos los colaboradores en los GP”(16) MOTIVACIÓN

<p style="text-align: center;">Diálogo Igualitario</p>	<ul style="list-style-type: none"> - (1)(...) luego planifican las actividades para cada uno de los grupos comentando y potenciando las ideas que surgen en la conversación”. (1) SOLIDARIDAD - (4) En la planificación de las actividades se toman ideas propuestas por todos los colaboradores. (4) CREATIVIDAD - (5) Entre todos los colaboradores se escoge las actividades a realizar en la clase de los Gi. (5) SOLIDARIDAD - (8) Comienza la reunión con las observaciones de los colaboradores sobre las actividades que han motivado mayormente a los alumnos, proponiendo repetir algunas de estas donde se ha evidenciado mayor participación. (8) MOTIVACIÓN - (9) Se observa una participación más igualitaria de los colaboradores, ya que al momento de proponer ideas y participar en la toma de decisiones; todos lo hacían por igual. (9) SOLIDARIDAD - (10) El profesor presenta el objetivo a trabajar y los colaboradores proponen actividades teniendo en cuenta aquellas que han resultado más motivadoras para los niños. (10) MOTIVACIÓN - (12) Durante el desarrollo de la reunión, los colaboradores y el profesor, se tomaban momentos para conversar y reír .(12) AFECTIVIDAD
--	---



II. Ítem:

A continuación se presenta una tabla, en la cual se podrán diferenciar los registros realizados en las reuniones de planificación; por categorías a priori. En la primera columna de izquierda a derecha, estarán las categorías a priori y en la segunda columna sus respectivos análisis.

Cabe señalar, que el foco de observación estaba orientado en identificar, si se cumplía el diálogo igualitario dentro de las reuniones de planificación, sin embargo, los registros también apuntaron a las otras categorías a priori (autovaloración y valoración GI).

Categorías a priori	Análisis
Autovaloración	<p>Durante las observaciones realizadas en las reuniones de planificación, los alumnos se mostraban motivados en participar en el trabajo de los GI. Así quedó registrado: Los alumnos comentan que están motivados con el proyecto ya que les agrada trabajar con niños y es voluntario (2).</p> <p>También hicieron mención a las emociones afectivas que le produjo la implementación de sus ideas en las actividades de los GI, esto se ve reflejado en el siguiente registro: Los colaboradores de curso superior comentan lo feliz que se sienten, al ver que sus actividades realizadas en los GI fueran todo un éxito y del agrado de los estudiantes (14).</p>
Valoración de los GI	<p>Durante la realización de las reuniones de planificación de los GI, se pudo observar solidaridad por parte de todos los colaboradores, debido a una gran participación en la elaboración del material didáctico, necesario para las actividades a desarrollar en las clases; lo dicho anteriormente se puede ver reflejado en el siguiente registro Se termina la elaboración del material didáctico necesario para la clases de los GI entre todos los colaboradores presentes (7).</p> <p>También los alumnos se mostraron motivados al participar en las actividades de los GI, quedando esto registrado: Se observa mayor participación y motivación por parte de los colaboradores (...) (6).</p> <p>Luego de adaptarse con la metodología de trabajo de GI se ha logrado internalizar por parte de todos los colaboradores la metodología de trabajo (15).</p> <p>Por último, los alumnos colaboradores de curso superior, fueron capaces de crear actividades motivadoras para los niños y de hacerse responsable de la elaboración del material para luego presentar la actividad en la sala de clase, esto queda evidenciado en el siguiente registro los alumnos colaboradores de curso superior proponen dos actividades nuevas y entretenidas, en las cuales tendrán que preocuparse de la</p>

	<p>elaboración del material didáctico y de explicar la actividad a los estudiantes teniendo total responsabilidad del grupo de trabajo en la sala de clases (11).</p>
<p>Diálogo Igualitario</p>	<p>Por lo observado durante las reuniones de planificación en los GI, podemos destacar la confianza y afectividad que se dio entre los colaboradores y el profesor encargado, esto lo podemos corroborar en el siguiente registro; durante el desarrollo de la reunión, los colaboradores y el profesor, se tomaban momentos para conversar y reír (12).</p> <p>Durante las reuniones de planificación, la mayor cantidad de ideas surgían de los colaboradores, proponiendo ideas que consideraban que serían entretenidas para los niños(as), mostrando su creatividad a la hora de planificar, esto se destaca en el siguiente registro; en la planificación de las actividades se toman ideas propuestas por todos los colaboradores (4).</p> <p>Cuando los colaboradores consideraban que una actividad era motivante para los estudiantes, nuevamente la sugerían, pero adecuándola al nuevo objetivo de aprendizaje. Quedando esto como registró: (...) proponiendo repetir algunas de estas donde se ha evidenciado mayor participación (8).</p> <p>Cabe destacar la solidaridad que se daba entre los colaboradores y el profesor, ya que se ayudaban mutuamente y aclaran sus dudas en conjunto; llegando a un consenso entre todos para escoger las actividades. Esto se evidencia en el siguiente registro; entre todos los colaboradores se escoge las actividades a realizar en la clase de los Gi (5).</p>

III. Ítem:

A continuación se presenta la siguiente tabla, en la cual se podrán diferenciar los registros, de acuerdo a su categoría a priori y a posteriori, esta última se encuentra dentro de las categorías a priori. En la primera columna de izquierda a derecha, encontraremos las categorías a priori, en la segunda columna las categorías a posteriori y en la tercera el análisis de cada categoría a posteriori.

Categorías a priori	Categorías a posteriori	Análisis registros de observación
Autovaloración	Motivación	Los alumnos colaboradores demuestran estar motivados por participar en los grupos interactivos, ya que así lo mencionaron en los talleres. Esto quedó en evidencia, en el siguiente registro; Comentan que están motivados con el proyecto ya que les agrada trabajar con niños y es voluntario (2).
	Afectividad	Dentro de los GI, muchas de las actividades que se realizaban en los talleres eran las que los alumnos colaboradores habían propuesto en las reuniones de planificación. Esto era de gran importancia ya que personalmente los hacía sentir felices, esto quedó evidenciado en el siguiente registro: los colaboradores de curso superior comentan lo feliz que se sienten, al ver que sus actividades realizadas en los GI fueran todo un éxito y del agrado de los estudiantes (14).
Valoración GI	Solidaridad	Los alumnos colaboradores, demuestran solidaridad al momento de elaborar el material didáctico, esto queda evidenciado en el siguiente registro: se termina la elaboración del material didáctico necesario para la clases de los GI entre todos los colaboradores presentes (7).
	Motivación	A medida que avanzaron las semanas, los alumnos colaboradores comenzaron a mostrarse cada día más motivados a la hora de participar en los GI, esto se vio reflejado en una de las reuniones de planificación, registrado en el siguiente comentario: se observa mayor participación y motivación por parte de los colaboradores (...) (6).
	Creatividad	Durante las reuniones de planificación, los alumnos colaboradores demuestran creatividad al momento de proponer actividades motivadoras para los alumnos, esto queda evidenciado en el siguiente registro: los alumnos colaboradores de curso superior proponen dos actividades nuevas y entretenidas, en las cuales tendrán que preocuparse

		de la elaboración del material didáctico y de explicar la actividad a los estudiantes teniendo total responsabilidad del grupo de trabajo en la sala de clases (11).
	Incremento del aprendizaje	Los alumnos colaboradores de curso superior demuestran tener mayor dominio de la metodología de trabajo utilizada en los GI, quedando esto registrado en la siguiente anotación: se ha logrado internalizar por parte de todos los colaboradores la metodología de trabajo en la preparación y el accionar de las actividades en la sala de clases con los estudiantes (15).
Diálogo Igualitario	Motivación	Como una forma de mantener la motivación de los niños(as) en los talleres, los colaboradores y el profesor decidieron volver a utilizar actividades en las que se vio mayor interés en los alumnos, esto quedo registrado en la siguiente nota; (proponiendo repetir algunas de estas donde se ha evidenciado mayor participación (8).
	Solidaridad	Durante las reuniones de planificación, el apoyo de los colaboradores fue fundamental en la realización de las actividades a aplicar en la sala de clase, las cuales se elegían entre todos, como se registra en la siguiente anotación; entre todos los colaboradores se escoge las actividades a realizar en la clase de los GI (5).
	Creatividad	En las reuniones de planificación, los colaboradores proponían actividades lúdicas que se podían llevar a cabo en los GI, esto se ve reflejado en el siguiente registro; en la planificación de las actividades se toman ideas propuestas por todos los colaboradores (4).
	Afectividad	Durante las reuniones de planificación, también se estrecharon vínculos afectivos entre colaboradores y el profesor esto se vio reflejado en la siguiente anotación; durante el desarrollo de la reunión, los colaboradores y el profesor, se tomaban momentos para conversar y reír (12).

3.- CUADRO DE ANÁLISIS ENTREVISTAS Y NOTAS DE CAMPO

I. Ítem:

A continuación, en la siguiente tabla se presentan las categorías a posteriori con sus respectivos códigos, los cuales se utilizaran en el siguiente cuadro (Análisis entrevistas y notas de campo):

Categorías a posteriori	Código
Solidaridad	SO
Afectividad	AF
Construcción de nuevos conocimientos en grupo	CNCG
Incremento del aprendizaje	IDA
Inteligencia interpersonal	IINT
Inteligencia cultural	IC
Creatividad	CRE
Motivación	MO

En el siguiente cuadro, se presenta una tabla dividida por las entrevistas (tabla izquierda) y notas de campo (tabla derecha), identificándose las categorías a priori y a posteriori (abreviadas por su sigla) con sus respectivos análisis. Cabe destacar que las notas de campo se enfocaron principalmente, en registrar si se cumplía el diálogo igualitario dentro de las reuniones de planificación.

Para el análisis de las entrevistas, se realizó una conclusión final en cada categoría a posteriori, recabando los aportes entregados por caso A y caso B.

Entrevistas Caso A y B			Notas de Campo		
Categoría a priori	Categoría a posteriori	Análisis Entrevistas	Categoría a priori	Categoría a posteriori	Análisis Registro de observación
Autovaloración	SO	Ambos casos reconocen la solidaridad dentro de esta categoría, comentando la importante que fue para ellos poder ayudar a los niños/as. Así lo señalan: “eh podido ayudarle a otras personas a... a poder tener más vocabulario y que se te haga eh más fácil eeh el el escribir”(6) y el otro caso agrega que “los niños pueden aprender más fácil si nosotros los ayudamos” (76)	Autovaloración	AF	Dentro de los GI, muchas de las actividades que se desarrollaron en los Gi, fueron propuestas por los alumnos de curso superior en las reuniones de planificación. Esto era de gran importancia ya que personalmente los hacía sentir felices, lo cual quedó evidenciado en el siguiente registro: los colaboradores de curso superior comentan lo feliz que se sienten, al ver que sus actividades realizadas en los GI fueran todo un éxito y del agrado de los estudiantes (14).
	IDA	Solo un caso, reconoce haber aumentado su aprendizaje, asegurando que aprendió en conjunto con ellos, (...) “cosas que se me habían olvidado podría recordarla al... eh... al aprender más de ellos” (17).			
	AF	Ambos reconocen haber estrechado vínculos afectivos con los alumnos, manifestando lo feliz que se sintieron. Uno de ellos destaca algo muy importante: “al aprender de esos niños me ayudaron a tenerle más, más cariño a los niños” (45) por otra parte, el otro caso añade: “Uno se siente más feliz con los niños, porque a los que nos ven en el recreo nos saludan, porque ni nos miran en el recreo, pero ahora nos saludan y es más cómodo saber que los niños pueden contar como con nosotros” (74).			

	IC	Ambos reconocen de forma indirecta, la manera en que se manifestó su inteligencia cultural, asegurando que se sentían capaces de ayudar a los niños(as), por ser más grandes y asimismo poseer más conocimientos. Así lo corroboran: “todos teníamos como la misma capacidad para ayudar (...) como somos de primero, ya todos sabemos leer entonces les podíamos explicar las palabras que no sabían” (105) por otra parte el otro alumno agrega: “cada uno podía aportar con lo que uno podía saber”(40).		MO	Los alumnos colaboradores demuestran estar motivados por participar en los grupos interactivos, ya que así lo mencionaron en los talleres. Esto quedó en evidencia, en el siguiente registro; comentan que están motivados con el proyecto ya que les agrada trabajar con niños y es voluntario (2).
	MO	Ambos manifestaron la motivación que sintieron en el trabajo de los GI. Uno de ellos comenta, que al principio no quería trabajar con niños pequeños, pero esto cambió con el transcurso del tiempo. Así lo destaca: al principio no, como, que no quería enseñar a los más chicos, y ellos cuando después me veían y me decían tío, como que me sentía más, con ganas de hacer el trabajo que estaba haciendo” (46) por otra parte el otro alumno añade: “el que estuviera con mi mismos compañeros trabajando, o sea ayudando allá” (63).			
Valoración GI	SO	Ambos casos identifican la solidaridad en el desarrollo de los GI. Los alumnos destacan lo importante que es ayudar a los niños(as) y a su vez señalan la importancia del trabajo colaborativo: “si entre todos trabajamos para mejorar que la, para que aprendan los niños es mejor que uno enseñe solo” (79) por otra parte el otro alumno añade de que: “cuando no entendían, yo les decía que tenían que ayudarse entre todos, yyy... y ahí ellos podían aprender valores y aprender igual lo que les enseñaban”	Valoración GI	SO	Los alumnos colaboradores, demuestran solidaridad al momento de elaborar el material didáctico, esto queda evidenciado en el siguiente registro: se termina la elaboración del material didáctico necesario para las clases de los GI entre todos los colaboradores presentes (7).

CNCG	Ambos casos destacan, lo importante que fue trabajar en grupos, señalando que aprendían a través de las interacciones que se generaban y también como: “se ayudan, ya no es que cuando estén trabajando solos en una mesa, ahí que no se copien, pero acá como trabajan unidos ahí aprenden más” (101) y el otro alumno destaca que: “pudieron aprender más y podrían eeh... eh... pudieron aprender más con la interacción que tenían entre ellos”(21)	CRE	Durante las reuniones de planificación, los alumnos colaboradores demuestran creatividad al momento de proponer actividades motivadoras para los alumnos, esto queda evidenciado en el siguiente registro: los alumnos colaboradores de curso superior proponen dos actividades nuevas y entretenidas, en las cuales tendrán que preocuparse de la elaboración del material didáctico y de explicar la actividad a los estudiantes teniendo total responsabilidad del grupo de trabajo en la sala de clases.(11)
MO	Ambos casos, evidenciaron la motivación que se dio en el desarrollo de los GI, especialmente en los niños(as). Señalando que: (...) “cuando tocaba los grupos interactivos a los niños les gustaba, les gustaba pasar por cada estación con diferentes juegos o cosas que le ayudaran a trabajar la misma palabra o la misma letra” (96) además añaden: “cuando nosotros llegamos a la sala, ya todos decían ehh...los tíos, los grupos” (44).	MO	A medida que avanzaron las semanas, los alumnos colaboradores comenzaron a mostrarse cada día más motivados a la hora de participar en los GI, esto se vio reflejado en una de las reuniones de planificación, registrado en el siguiente comentario: se observa mayor participación y motivación por parte de los colaboradores (...) (6).
IINT	Solo un caso, destaco y reconoció, que pudo conocer, aprender y comprender “Cómo los profesores se esfuerzan para enseñarle a uno” (19).		
IDA	Ambos casos señalan, que pudieron ver un incremento en el aprendizaje de los niños(as) durante el desarrollo de los GI. Así lo afirma uno de ellos: “Si en un grupo no aprendían bien, en el otro había que reforzar lo mismo pero de manera distinta, entonces así los niños aprendían mejor” (77), el otro alumno añade que: “todos los días que yo participe en ellos yo pude ver que podían aprender más y más”.(22)	IDA	Los alumnos colaboradores de curso superior demuestran tener mayor dominio de la metodología de trabajo utilizada en los GI, quedando registrado en la siguiente anotación: se ha logrado internalizar por parte de todos los colaboradores la metodología de trabajo en la preparación y el accionar de las actividades en la sala de clases con los estudiantes (15).

	AF	Ambos casos reconocen la afectividad como parte del proceso, afirmando que no solo los GI ayudan a los niños aumentar su aprendizaje, sino también, es un espacio para estrechar vínculos afectivos. Uno de ellos señala: (...) “los niños estaban felices de que iban más personas ayudarles, emm y que se trabajara en grupo para que aprendieran mejor” (82), a su vez añaden que “el conversar con los alumnos y ellos que se tuvieran más confianza con uno” (28).			
Diálogo Igualitario	SO	Ambos casos señalan que, podían participar abiertamente de las reuniones de planificación, dando ideas para la elaboración de actividades y participando en la toma de decisiones activamente, uno de ellos señalo lo siguiente; (...) “cada uno tenía eh... derecho a opinar y.... no tan solo el profesor tenía mayor decisión, sino entre todos teníamos la decisión” (61), el otro alumno añade: “que, todos se apoyaban entre sí, o sea si uno daba una idea los otros la iban mejorando” (87).	Diálogo Igualitario	SO	Durante las reuniones de planificación, el apoyo de los colaboradores fue fundamental en la realización de las actividades a aplicar en la sala de clase, las cuales se elegían entre todos, como se registra en la siguiente anotación; entre todos los colaboradores se escoge las actividades a realizar en la clase de los GI (5).
	CRE	Ambos casos no mencionan directamente que hubiera creatividad, durante las reuniones de planificación, pero el caso A, hace mención lo siguiente; (...) “mientras nosotros aportábamos con ideas eh... las anotaba y de eso podríamos sacar otras nuevas ideas” (31). En esto se destaca que la creatividad de los alumnos estuvo presente al momento de proponer actividades para los GI.		CRE	En las reuniones de planificación, los colaboradores proponían actividades lúdicas que se podían llevar a cabo en los GI, esto se ve reflejado en el siguiente registro; “En la planificación de las actividades se toman ideas propuestas por todos los colaboradores (4).
	AF	Solo un caso señala que hubo afectividad, la cual se manifestó a través del diálogo, sin embargo, esta no se dio en las reuniones de planificación, sino en la sala de clases cuando interactuaban con los niños(as), así lo afirma: “Y Igual hablábamos de otras cosas, como de su familia y ellos podían tener más confianza con uno”(50).		AF	Durante las reuniones de planificación, también se estrecharon vínculos afectivos entre colaboradores y el profesor, esto se vio reflejado en la siguiente anotación; durante el desarrollo de la reunión, los colaboradores y el profesor, se tomaban momentos para conversar y reír (12).
	MO	Solo un caso hizo mención sobre la motivación, la cual se dio a través del diálogo, comentando que una de las razones que lo motivo a participar en los GI era: el saber que podía, emm dar mi opinión”(2).		MO	Como una forma de mantener la motivación de los niños(as) en los

	IC	<p>Ambos casos señalan de manera implícita que la inteligencia de cada uno de ellos, estuvo presente en el diálogo que se producía. Así lo afirma uno de ellos: “De que ellos nos daban como la confianza de que... si nosotros decíamos una opinión, ellos que si la podían tomar en cuenta para después trabajarla allá” (78). Lo anterior permite inferir, que a través de sus ideas podían aportar, las cuales primeramente tuvieron que ser pensadas, recurriendo su capital cultural, es decir, los conocimientos que toda persona trae consigo, por otra parte el otro alumno añade que (...) “al dar ideas eh... podían eh... podían anotarlas y ver si servían”(37).</p>			<p>talleres, los colaboradores y el profesor decidieron volver a utilizar actividades en las que se vio mayor interés en los alumnos, esto quedo registrado en la siguiente nota; (...)proponiendo repetir algunas de estas donde se ha evidenciado mayor participación (8).</p>
--	----	---	--	--	--



II. Ítem:

A continuación se presenta el análisis final entre ambas tablas (entrevistas y notas de campo), considerando las categorías a priori y a posteriori:

Análisis final

En la categoría a priori de autovaloración, ambos alumnos colaboradores de aprendizaje manifestaron, ya sea de forma directa o indirecta durante la realización de las entrevistas, que se vio reflejada la solidaridad desde su experiencia como alumnos colaboradores, destacando que los niños pueden aprender mejor, si más personas colaboran en el proceso de enseñanza aprendizaje. Además un caso, destacó un importante incremento de su propio aprendizaje a través de los GI. También los alumnos colaboradores, reconocen haber estrechado vínculos afectivos con los alumnos. Por otra parte, tanto caso A como caso B, aportaron con su capital cultural, es decir, con su saber académico u otros; el cual está enmarcado en la inteligencia cultural, esto lo señalaron de manera implícita a través de las respuestas que dieron durante las entrevistas y por último ambos hacen hincapié a la motivación que sintieron durante el trabajo desarrollado, motivándose cada día más en participar. En cuanto a las observaciones registradas, durante las reuniones de planificación, el foco principal estaba basado en el diálogo igualitario, sin embargo, a través de las mismas conversaciones que surgieron y de las cuales se registraron, también apuntaron a la categoría de autovaloración, esto se vio reflejado en las categorías a posteriori de afectividad y motivación, donde los alumnos señalaron, lo felices que se sintieron al ver que las actividades se llevaron a cabo dentro del aula y a su vez, la motivación que comenzaron a sentir a medida que se fueron desarrollando los GI; complementándose con lo que ellos respondieron durante las entrevistas.

En la categoría a priori de valoración de los GI, ambos alumnos colaboradores destacaron la solidaridad, manifestando la importancia de ayudar a los niños y destacando la importancia del trabajo colaborativo, a su vez los alumnos mencionaron la importancia de trabajar en grupos, donde la interacción juega un rol fundamental, para lograr aprendizajes significativos, a través de la construcción de nuevos conocimientos en grupo. Asimismo el caso A como el caso B, coinciden en que el trabajo de los GI, fue motivador para los niños (as), ya que la distribución del espacio, permitió organizar la sala en diferentes estaciones y cada una de estas promovían los distintos estilos de aprendizaje con un objetivo común, a causa de esto, los alumnos señalaron que los niños(as) pudieron aumentar su aprendizaje, ya que si en una estación, no lograban el aprendizaje esperado, tenían una nueva de oportunidad para lograrlo, en las siguientes estaciones. Solo un alumno destacó la labor docente y el esfuerzo que hay detrás de cada clase planificada. Por último ambos casos reconocen la afectividad como parte del proceso, señalando que no solo los GI aumentan el aprendizaje, sino también, son una instancia para crear y establecer vínculos afectivos. En cuanto a las observaciones registradas y las respuestas de los alumnos, ambos análisis coinciden en que se si manifestó la solidaridad y la motivación. En relación al incremento del aprendizaje, los registros demuestran que no solo los niños(as) aumentaron su aprendizaje, sino también, los alumnos colaboradores. Para finalizar, la creatividad no figura dentro de las respuestas de los alumnos colaboradores a la hora de valorar los GI, no obstante, en los registros observados si se puede destacar la creatividad dentro del trabajo.

En la categoría a priori de diálogo igualitario, tanto el caso A como B, señalaron que pudieron participar abiertamente en las reuniones de planificación, ya que sus propuestas para la elaboración de las actividades, eran consideradas y eran parte de la selección de actividades, dándose una participación solidaria entre los colaboradores y Profesor. Por otra parte, ambos alumnos no señalan directamente que hubo creatividad, no obstante, el caso A, señala que las ideas sugeridas se registraban y a partir de estas, podían mejorarlas. También es importante señalar, que los alumnos colaboradores no se refirieron sobre la afectividad y si esta se daba en las reuniones de planificación, no obstante, en el aula uno de ellos, asegura que a través del diálogo que se producía durante el desarrollo de los GI, si se crearon vínculos afectivos entre alumnos colaboradores y niños. Respecto a la motivación solo un caso hizo mención sobre está, dando a conocer que su principal interés para participar en los GI, era saber que podía expresar sus ideas y asimismo ser tomadas en cuenta. Por ultimo mencionar que ambos casos no hacen referencia de manera explícita, la presencia de la inteligencia cultural en las reuniones de planificación, pese a ello, ambos alumnos aseguran que tuvieron las instancias para expresar sus opiniones en un ambiente de confianza, dando a conocer ideas y propuestas de actividades las cuales serían trabajadas en el aula. En cuanto a las observaciones registradas y las respuestas de los alumnos, ambos análisis coinciden en que se si manifestó la solidaridad, esta quedó en evidencia, ya que entre todos los colaboradores escogían las actividades a realizar en los GI, por tanto si se cumplió el principio, dándose una participación constante a la hora de planificar a través de la comunicación igualitaria. Esto también se vio evidenciado en las propuestas que los colaboradores realizaban sobre las actividades, con el fin de crear experiencias lúdicas y motivantes para los niños(as). Por otro lado, la afectividad según las observaciones registradas, también tuvieron cabida dentro de las reuniones de planificación, ya que la relación entre colaboradores y Profesor, fue cercana; dándose un ambiente de confianza. Finalmente la motivación estuvo presente, tanto en las reuniones de planificación como en el desarrollo de los GI, quedando registrado en las notas de campo, así como también en las respuestas de los alumnos colaboradores.

4. CONCLUSIÓN

Posterior al análisis de los diferentes instrumentos utilizados, podemos dar respuesta a nuestra pregunta de investigación, la cual busca conocer la valoración que los alumnos colaboradores de aprendizaje de curso superior, le atribuyen al trabajo desarrollado en los grupos interactivos, tanto en el aula como en las reuniones de planificación.

En cuanto al primer objetivo específico de nuestra investigación, el que consistía en **determinar la valoración que le atribuyen los colaboradores de aprendizaje de curso superior a su experiencia en el trabajo de grupos interactivos, incluyendo las reuniones de planificación y evaluación**, podemos concluir lo siguiente: ambos alumnos, desde sus propias vivencias, señalaron de manera implícita o explícita, que fueron de gran ayuda para el desarrollo de los GI, tanto en el aula como en las reuniones de planificación, ya que ambos concuerdan que la solidaridad estuvo presente, añadiendo que: “eh podido ayudarle a otras personas a... a poder tener más vocabulario y que se te haga eh más fácil eeh el el escribir” de igual modo, el otro caso destaca que: “los niños pueden aprender más fácil si nosotros los ayudamos”. Lo anterior no solo ejemplifica, en como la solidaridad se pudo evidenciar, sino como ellos reconocen la importancia de su ayuda en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

También los alumnos colaboradores, señalaron la importancia del afecto de parte de los niños(as) y como este influyo positivamente en ellos, asegurando que pudieron estrechar estos vínculos afectivos también fuera del aula, ya sea en las mismas dependencias del establecimiento, como por ejemplo en el “recreo” o incluso con otros niños de la misma edad, pertenecientes a su “contexto familiar”. Así lo enfatiza uno de los alumnos, afirmando que “al aprender de esos niños me ayudaron a tenerle más, más cariño a los niños” por otra parte, el otro caso añade: “uno se siente más feliz con los niños, porque a los que nos ven en el recreo nos saludan, porque ni nos miran en el recreo, pero ahora nos saludan y es más cómodo saber que los niños pueden contar como con nosotros”.

De igual manera, ambos alumnos reconocen de forma indirecta como se manifestó su inteligencia cultural, la cual comprende el saber académico, práctico y comunicativo, entre otros, enfatizando que al ser alumnos de curso superior, esto les permitió poder ayudar a los niños(as) más pequeños, ya que de ese modo, ellos se sentían capaces por poseer mayores conocimientos, así lo aseguran “todos teníamos como la misma capacidad para ayudar (...) como somos de

primero, ya todos sabemos leer entonces les podíamos explicar las palabras que no sabían” por otra parte el otro alumno agrega: “cada uno podía aportar con lo que uno podía saber”.

Por otra parte, ambos alumnos reconocen la motivación como eje central a la hora de colaborar en los GI, ya que esto les impulso a ser constantes y comprometidos con el trabajo. Además uno de los casos, señala que no estaba muy entusiasmado en trabajar con niños tan pequeños, pero que esto cambio cuando los mismos niños(as) lo comenzaron a ver como un “tío” lo cual claramente influyo de manera positiva en la motivación, así lo afirma: al principio no, como, que no quería enseñar a los más chicos, y ellos cuando después me veían y me decían tío, como que me sentía más, con ganas de hacer el trabajo que estaba haciendo” , además al trabajar alumnos del mismo establecimiento, fue motivador para que otros alumnos se ofrecieran como voluntarios para participar, así lo asegura la alumna: “el que estuviera con mi mismos compañeros trabajando, o sea ayudando allá” fue uno de los motivos para que ella decidiera participar.

Y por último agregar, que uno de los alumnos asegura haber incrementado su aprendizaje a través de los GI, señalando que: (...) “cosas que se me habían olvidado podría recordarla al... eh... al aprender más de ellos”.

En cuanto al segundo objetivo específico de nuestro proyecto de investigación, el cual consistía en, **determinar la valoración que los colaboradores de aprendizaje de cursos superiores le otorgan al trabajo que se desarrolla en los grupos interactivos, incluyendo las reuniones de planificación y evaluación podemos señalar que:** ambos alumnos coinciden que el trabajo realizado fue exitoso, ya que quedó evidenciado, tanto de manera implícita como explícita durante todo el proceso de trabajo en los GI. Dentro de los principales logros obtenidos, señalados tanto por caso A como por caso B, fue el trabajo docente en el aula, la importancia de enseñar y sentirse parte de un proceso de enseñanza- aprendizaje con resultados positivos; éste fue uno de los puntos de gran relevancia que se pudo conocer de este trabajo colaborativo, destacando uno de los alumnos que por medio de los GI pudo darse cuenta de “cómo los profesores se esfuerzan para enseñarle a uno”

Por otra parte, también es relevante mencionar que el aprendizaje de los niños fue más significativo al distribuirse en estaciones con diversas actividades en cada una, ya que los alumnos colaboradores señalaron que mediante este proceso, los niños podían ayudarse y

aprender más, por medio de las interacciones que se generaban entre ellos, así lo enfatizan: “se ayudan, ya no es que cuando estén trabajando solos en una mesa, ahí que no se copien, pero acá como trabajan unidos ahí aprenden más” a su vez, el otro alumno añade que: “pudieron aprender más y podrían eeh... eh... pudieron aprender más con la interacción que tenían entre ellos”.

Dentro de los GI, en todo momento se creaban instancias de aprendizaje para los niños, según lo señalaron caso A como caso B. También se evidenciaron conceptos importantes y relevantes durante este proceso, tanto en el aula como en las reuniones de planificación; destacando la solidaridad y la motivación de los alumnos colaboradores, como también la de los niños(as). Además hubo un importante incremento del aprendizaje, así lo señala uno de ellos: “si en un grupo no aprendían bien, en el otro había que reforzar lo mismo pero de manera distinta, entonces así los niños aprendían mejor”. Por último destacar la presencia de la afectividad durante el trabajo de los GI, la cual fue muy importante, ya que los niños estaban felices y agradecidos de la ayuda brindada por los colaboradores, del mismo modo los alumnos colaboradores demostraron compromiso y entusiasmo a la hora de participar en los GI, aportando con sus propios conocimientos en el aula, como también en las reuniones de planificación; aportando con su opinión e ideas, las cuales fueron tomadas en cuenta al momento de crear y planificar las experiencias de aprendizaje.

En cuanto al último objetivo específico de nuestra investigación, que consistía en **analizar desde la perspectiva de los alumnos colaboradores de cursos superiores, la presencia del principio de diálogo igualitario en las reuniones de planificación y evaluación:**

Ambos alumnos de manera implícita evidenciaron el diálogo igualitario dentro de las reuniones de planificación, señalando que pudieron expresarse y dar sus opiniones con el resto de los colaboradores; generándose instancias para el intercambio de ideas, tanto de los colaboradores como del profesor. Estó fue de manera igualitaria, cumpliéndose el principio del diálogo igualitario, el cual busca que la valoración esté en los argumentos y no en la jerarquía de quien habla (Flecha, 2008).

En el caso de la creatividad ninguno de los dos casos se refirió a esta de manera explícita, no obstante, uno de los casos hizo mención sobre lo siguiente: “mientras nosotros aportábamos con ideas eh... las anotaba y de eso podríamos sacar otras nuevas ideas”, esto se complementa con una de las observaciones registradas: en la planificación de las actividades se toman ideas

propuestas por todos los colaboradores. Lo anterior, demuestra que si hubo presencia de creatividad, ya que tanto la cita como el registro, corroboran que aportaban con ideas en las reuniones de planificación.

Aunque los casos no señalaron la presencia de afectividad en las reuniones de planificación, uno de los casos confirma que logró estrechar lazos afectivos con los niños(as) durante las clases, el señala que; “Y igual hablábamos de otras cosas, como de su familia y ellos podían tener más confianza con uno”. A su vez, los registros realizados en la reunión de planificación también hacen mención que se estrecharon lazos afectivos, entre los colaboradores y el profesor, aunque ninguno caso lo haya expuesto.

Por otra parte, solo un caso señaló que al saber que podría dar su opinión, lo habría motivado a participar de los GI, como se muestra a continuación: “el saber que podía, emm dar mi opinión”. Asimismo la motivación estuvo presente dentro del aula, ya que uno de los registros que se realizó durante las reuniones de planificación, señalan cuando los colaboradores volvían a proponer actividades ya realizadas, las cuales habían sido todo un éxito; con el fin de mantener la motivación dentro de la sala de clases.

Además, ambos casos destacan de manera implícita la presencia de su inteligencia cultural a la hora de planificar, esto se puede evidenciar en las respuestas entregadas por los alumnos, señalando que: “de que ellos nos daban como la confianza de que... si nosotros decíamos una opinión, ellos que si la podían tomar en cuenta para después trabajarla allá”. Lo anterior afirma que si se pudo apreciar la inteligencia cultural de cada caso.

También, cabe señalar que, tanto los resultados que se obtuvieron por medio de las respuestas entregadas por el caso A y el caso B, así como el respaldo de los registros de observación, fueron favorables para afirmar de que si hubo presencia del principio del diálogo igualitario en las reuniones de planificación desde la propia perspectiva de los alumnos de curso superior.

Destacar que las entrevistas y las notas de campo, no solo respondieron a los tres objetivos de investigación, además aportaron nuevos hallazgos los cuales son importantes de mencionar:

Si bien, la autoestima no fue un foco de observación dentro de la investigación, estaba estrechamente relacionado con la valoración que le otorgarían los alumnos al trabajo desarrollado en los GI, ya que está influiría de manera positiva o negativa en la autovaloración. En relación a lo anterior, podemos señalar que la autoestima de los alumnos, en todo momento fue positiva e incluso aumentó durante el proceso de intervención, ya que destacaron lo importante que se sintieron al ser reconocidos como un profesor más dentro del aula; sin importar su rol de estudiante dentro del establecimiento. Cabe mencionar que no se utilizaron instrumentos para medir y evaluar la autoestima, ya que este indicador no estaba contemplado dentro de la investigación, sin embargo, se pudo interpretar en base a las respuestas entregadas en las entrevistas.

Otro hallazgo que surgió, fue la valoración a la labor docente por parte de los alumnos colaboradores, manifestando que a través de los GI, pudieron darse cuenta del esfuerzo que conlleva preparar y realizar una clase para enseñarles a los niños(as).

En cuanto a los límites de la investigación se puede señalar que los resultados no pueden ser generalizados por ser reducida la muestra.

Las proyecciones que surgen dentro de esta investigación, es la de implementar los GI, en otros niveles o en todo el establecimiento, asimismo, aumentar el número de la muestra; con el fin de aportar nuevos aportes a esta metodología.

En síntesis, podemos decir, que el trabajo de grupos interactivos, tuvo una buena aceptación, tanto de los niños como de los alumnos involucrados en este trabajo, obteniendo resultados positivos a nivel personal y al trabajo en el aula, además de destacar la presencia del diálogo igualitario dentro de todo el proyecto en las reuniones de planificación. Cabe señalar que nuestros alumnos colaboradores, tuvieron una experiencia muy significativa para sus vidas, cumpliendo un rol importante en el aprendizaje de niños pequeños aportando en el saber de nuevos conocimientos, valorando la labor docente dentro y fuera del aula, pero por sobre todo sintiéndose parte de un proyecto donde sus ideas y propuestas no solo eran tomadas en cuenta en las reuniones de planificación, sino que también fueran llevadas a cabo; siendo una gran motivación para ellos, como también el sentirse parte del proyecto provocaba en ellos gran satisfacción de ver y comprobar como un modelo de enseñanza distinto al común, obtiene resultados favorables. Esto no fue solo para quienes se les entrega el aprendizaje, sino que también para quienes participaban en él, como lo fueron nuestros casos A y B, alumnos de cursos superiores de un colegio particular subvencionado con un nivel socioeconómico bajo y vulnerabilidad social, características que no fueron impedimento para que jóvenes con estos obstáculos, tuvieran ganas de experimentar nuevos desafíos como lo fueron los grupos interactivos.

Por tanto podemos concluir que nuestro estudio de caso, logró responder a nuestra pregunta de investigación.



REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

Álvarez, C. (2010). El diálogo en el aula para la educación de la ciudadanía. Revista Investigación en la Escuela. Disponible en: http://investigacionenlaescuela.es/articulos/71/R71_5.pdf. Consultado el: 1 dic. 2017.

Álvarez, C. (2015). La mejora de la participación de la comunidad en la escuela con grupos interactivos. Revista complutense de Educación, Cantabria, v.28 n.3 p. 815-828. Disponible en: <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/49857>. Consultado el: 16 ago. 2017.

Álvarez, C., & Puigdellívol, I. (2014). Cuando la comunidad entra en la escuela: Un estudio de caso sobre los grupos interactivos, valorados por sus protagonistas. Revista Profesorado, Cantabria, v.18, n. 3. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev183COL3.pdf>. Consultado el: 15 ago. 2017.

AGENCIA DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN. Informe de Resultados SIMCE para Docentes y Directivos. Santiago: Gobierno de Chile, 2017. Disponible en: <http://www.agenciaeducacion.cl/evaluaciones/que-es-el-simce/>. Consultado el: 10 Abr. 2017.

Bonet, J. (1997). Sé amigo de ti mismo: Manual de autoestima. Sal Terrae. Cantabria: España. Disponible en: <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=iTwVTnXcuBcC&oi=fnd&pg=PA11#v=onepage&q&f=false>. Consultado el: 29 Nov. 2017

Bobes, M. (1992). El diálogo: estudio pragmático, lingüístico y literario. Madrid, Gredos.

Burbules, N. (1999). El diálogo en la enseñanza: Teoría y práctica. Buenos Aires: Amorrortu.

Contreras, D., & Gallego, F. (2013). El acceso a Educación de Calidad Integral, en Grupo Res Publica Chile (eds.), 95 Propuestas para un Chile mejor, Santiago.

Colomina, R., & Onrubia, J. (1999). Desarrollo psicológico y educación: Interacción educativa y aprendizaje escolar: la interacción entre alumnos. v.2.

Chocarro, E., & Sáenz, M. (2015). Grupos interactivos: estrategia para la mejora de la convivencia, la participación y el aprendizaje. Revista complutense de Educación, Logroño, v. 27, n. 2, p. 585-601. Disponible en: <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/46911>. Consultado el: 16 ago.2017.

Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI.

Dubrosky, S. (2000). Vygotsky: su proyección en el pensamiento actual. Buenos Aires. Disponible en: <https://books.google.cl/books?id=loaTVzBV6nAC&pg=PT63&lpg=PT63&dq=procesos+interpsicológicos&source=bl&ots=DDaOTWl2F2&sig=UtmFDcritwXiiMhRVZ-ZvGqAiXU&hl=es->

[419&sa=X&ved=0ahUKEwi_nNjpo_YAhVCH5AKHaAgDysQ6AEIMzAC#v=onepage&q=procesos%20interpsicologicos&f=false](http://www.redalyc.org/pdf/3421/342130824010.pdf). Consultado el: 10 Dic. 2017

Elboj, C., & Gracia, S. (2005). La educación secundaria en comunidades de aprendizaje. El caso de Aragón, 35, 101-110. Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/3421/342130824010.pdf>. Consultado el: 20 Abr. 2017.

Elboj, C. *et al.* **Comunidades de Aprendizaje: transformar la educación**. Barcelona: Graó, 2002.

Feldman, R. (2005). **Psicología: con aplicaciones en países de habla hispana**. (Sexta Edición) México, McGrawHill.

Ferrada, D., & Flecha, R. (2008). El modelo dialógico de la Pedagogía: Un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizaje. Disponible en: <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v34n1/art03.pdf>. Consultado el 22 May. 2017.

Ferrer, G. (2005). Hacia la excelencia educativa en las comunidades de aprendizaje: participación, interactividad y aprendizaje. *Educación* 35, **61-70**. Disponible en: <http://www.raco.cat/index.php/educar/article/viewFile/20815/20656&a=bi&pagenumber=1&w=100>. Consultado el: 14 de jun. 2017.

Ferreiro, R. (2007). Una visión de conjunto a una de las alternativas educativas más impactantes de los últimos años: El aprendizaje cooperativo. *Revista electrónica de investigación Educativa*, 9 (2). Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v9n2/v9n2a13.pdf>. Consultado el: 29 Nov. 2017.

Freire, P. (1970). **Pedagogía del oprimido**. Madrid: Siglo XXI.

Flecha, R. (1997) **Compartiendo palabras: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo**. Barcelona: Paidós.

Flecha, R., & Puigvert, L. (2002). Las comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa. Universidad de Barcelona, Barcelona. España. Disponible en: https://www.innova.uned.es/webpages/educalia/las_comunidades_de_aprendizaje_una_apuesta_por_la_igualdad_educativa.pdf. Consultado el: 5 May. 2017.

Flecha, R., & Ferrada, D. (2008). El modelo dialógico de la pedagogía: un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizaje. Disponible en: <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v34n1/art03.pdf>. Consultado el: 10 Nov. 2017.

Gardner, H. (1994). *Estructuras de la mente*. México

González-Pienda, J., Núñez, J., González –Pumariiega, S. y Garcia, M. (1997) **Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar**. Psicothema 9 (2).

Gómez, M., Aguilera, A., & Mar Prados, M. (2017). El voluntariado de la universidad de Sevilla en los grupos interactivos de las comunidades de aprendizaje”. Revista Profesorado, Sevilla, v. 20 n. 2. Disponible en: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev202COL15.pdf>. Consultado el: 12 de ago.2017.

Hamacheck, E. (1970) **La motivación en la enseñanza y el aprendizaje**. Argentina: Buenos aires.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación. México, D. F. McGRAW-HILL / INTERAMERICANA

Krippendorff, K. (1990). Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica. Barcelona: Piados.

López, B., & Recio, H. (1998) **Creatividad y Pensamiento Crítico**. México: Trillas.

Maturana, H. (1990). **Emociones y lenguaje en educación y política**. Santiago: Centro de Estudios del Desarrollo.

MINEDUC. Cuenta Pública Sectorial Ministerio de Educación. Santiago: Gobierno de Chile, 2015. Disponible en: http://www.gob.cl/cuenta-publica/2015/2015_cuenta_publica.pdf. Consultado el: 1 Abr. 2017.

Mileni, D. (2009). Rol de los colaboradores de aprendizaje: un aporte pedagógico, en el marco del proyecto enlazando mundos. Universidad San Sebastián. Concepción, Chile. Disponible en: <http://educacion.ucsc.cl/wp-content/uploads/2010/10/Rol-de-los-colaboradores-de-aprendizaje-un-aporte-Pedag%C3%B3gico-en-el-marco-del-proyecto.pdf>. Consultado el: 25 abr. 2017.

Núñez, M., Espinoza, C., Acuña, C., Vargas, L., & Lagos, I. (2017). Grupos interactivos en aula y el incremento de los resultados de aprendizaje en lenguaje en un colegio vulnerable”. Educacão em revista, Belo Horizonte, n 33. Disponible en: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010246982017000100127&lng=es&tln g=es. Consultado el: 27 sept. 2017

Núñez-Pérez., & González- Pumariiega, S. (1996). Procesos motivacionales y aprendizaje. Psicología de la instrucción Vol.2. Componentes cognitivos y afectivos del aprendizaje escolar. Barcelona.

Oliver, E., & Gatt, S. (2010). De los actos comunicativos de poder a los actos comunicativos dialógicos en las aulas organizadas en grupos interactivos. Revista Signos, Valparaíso, v. 43, n. 2, p. 279-294. Disponible en: <http://www.scielo.cl/pdf/signos/v43s2/a02.pdf>. Consultado el: 12 Ago. 2017.

Pérez, M., & Díaz, A. (2003). Apuntes de Psicología Educativa. Concepción: Chile.

Pérez, M., & Redondo, M. (2006). Procesos de valoración y emoción: características, desarrollo, clasificación y estado actual. Revista electrónica de motivación y emoción. v. XI, n. 22. Disponible en: <file:///C:/Users/Estefania/Downloads/num22revisio.pdf>. Consultado el: 15 Dic. 2017.

Peirats, J., & López, M. (2013). Los grupos interactivos como estrategia didáctica en atención a la diversidad, en ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete, N°28. Disponible en: <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>. Consultado el: 15 Abr. 2017.

Puigvert, L., & Santacruz, I. (2006). La transformación de centros educativos en comunidades de aprendizaje. Calidad para todas y todos. Revista de Educación, 339, 169-176. Disponible en: http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339_10.pdf. Consultado el 8 Jun. 2017.

Racionero, S., Ortega, S., García, R. & Flecha, R. (2012). Aprendiendo contigo. Barcelona: Hipatia.

Stake, R. (1998). Investigación con estudio de caso. Madrid: Ediciones Morata.

Valls, R. (2000). **Comunidades de aprendizaje**. Una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información. Tesis doctoral no publicada. Barcelona: Universidad de Barcelona. Disponible en: <http://www.tesisenred.net/handle/10803/2929>. Consultado el: 16 abr. 2014.

Vygotsky, L. (1979). El desarrollo de los procesos superiores. Madrid: Critica.



CAPITULO VI “ANEXOS”



ANEXO 1: PERMISOS



Universidad de Concepción
Campus Los Ángeles

07 de Noviembre de 2017

Estimado Director:

Junto con saludarle, y en el marco del Seminario de Título “Valoración de grupos interactivos desde la perspectiva de alumnos colaboradores de cursos superiores” a cargo de la Profesora Marcela Núñez Solís. La presente carta tiene como finalidad, solicitar su autorización para que los alumnos(as) seminaristas puedan realizar dos entrevistas a los estudiantes que participaron como colaboradores en los grupos interactivos.

Estas entrevistas se realizarán en el transcurso máximo de dos semanas. Los alumnos a entrevistar son: _____, _____.

Se despiden atentamente

Marcela Núñez Solís
Educatora de Párvulos
Magister en Educación



Autorización alumnos

07/11/2017

A través de la presente carta, Yo _____ autorizo ser objeto de estudio. En donde mi participación consistirá en responder dos entrevistas, las cuales serán realizadas por alumnos de la Universidad de Concepción, con el fin de aportar a su investigación bajo el anonimato.

Estefania Flores
Carlos Illesca
Fabiola Peña
Carlos Tapia
Educación Parvularia- Educación Básica



ANEXO 2: “MODELO NOTAS DE CAMPO”

ANEXO 3: “Modelos de Entrevistas”



Entrevista 1

Objetivo:	Determinar la valoración que le atribuyen los alumnos de cursos superiores a su participación en el trabajo de grupos interactivos. Determinar la valoración que le atribuyen los alumnos de cursos superiores al trabajo de grupos interactivos desarrollado en el colegio.		
Entrevistado:			
Curso:			
Entrevistador:			
Fecha:			
Duración de entrevista:	Desde:	Hasta:	Duración total:

I. ÍTEMS

a. **Objetivo:** Conocer la valoración que le atribuyen los alumnos de cursos superiores a su participación en el trabajo de grupos interactivos.

1. ¿Qué te motivó a participar como voluntario en los grupos interactivos? ¿Por qué?
2. Dentro de las actividades que se realizaron en los grupos interactivos, ¿Podrías describir cual fue la que más te llamo la atención? ¿Por qué?
3. ¿Cómo te has sentido al participar en los grupos interactivos? ¿Por qué?
4. ¿Cómo fue tu experiencia al asumir el rol de colaborador? ¿Por qué?
5. ¿De qué manera crees que tus vivencias aportaron o dificultaron al trabajo en los grupos interactivos? ¿Por qué?
6. ¿Crees que los grupos interactivos te han favorecido o perjudicado en tu vida cotidiana; en el colegio, en tu casa, etc. ¿Por qué?
7. Por el hecho de ser alumno del mismo establecimiento ¿Consideras que puedes atender mejor las necesidades de los alumnos en el trabajo de grupos interactivos? ¿Por qué?
8. ¿Qué visión tienes sobre los niños(as)? ¿Sientes que tu visión ha cambiado?
9. ¿Crees que los alumnos después de haber trabajado por medio de los grupos interactivos, lograron nuevos aprendizajes? ¿Cómo te diste cuenta? ¿Puedes señalar algún ejemplo?

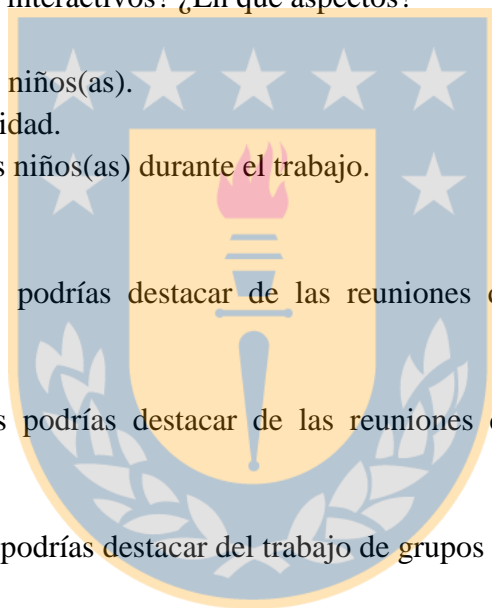
II. ÍTEMS

b. **Objetivo:** Conocer la valoración que le atribuyen los alumnos de cursos superiores al trabajo de grupos interactivos desarrollado en el colegio.

1. ¿Sientes que fuiste apoyado por el profesor y los otros colaboradores de aprendizaje dentro del proceso de colaboración en el aula y en las reuniones? ¿De qué forma?
2. ¿Consideras que los grupos interactivos favorecen la colaboración entre pares? ¿Por qué?
3. ¿Crees que los colaboradores tuvieron igualdad de **oportunidades** de participar en el trabajo en aula de grupos interactivos? ¿En qué aspectos?

- Dialogar con los niños(as).
- Explicar la actividad.
- Acompañar a los niños(as) durante el trabajo.
- Otros

4. ¿Qué aspectos positivos podrías destacar de las reuniones de planificación de grupos interactivos?
5. ¿Qué aspectos negativos podrías destacar de las reuniones de planificación de grupos interactivos?
6. ¿Qué aspectos positivos podrías destacar del trabajo de grupos interactivos en el aula?
7. ¿Qué aspectos negativos podrías destacar del trabajo los grupos interactivos en el aula?
8. ¿Qué mejoras propones o sugieres para un mejor funcionamiento del trabajo de grupos interactivos en aula?



Entrevista 1: Situada

Objetivo:	Determinar la valoración que le atribuyen los alumnos de cursos superiores a su participación en el trabajo de grupos interactivos. Determinar la valoración que le atribuyen los alumnos de cursos superiores al trabajo de grupos interactivos desarrollado en el colegio.		
Entrevistado:			
Curso:			
Entrevistador:			
Fecha:			
Duración de entrevista:	Desde:	Hasta:	Duración total:

II. ÍTEMS

- a. **Objetivo:** Conocer la valoración que le atribuyen los alumnos de cursos superiores a su participación en el trabajo de grupos interactivos.
 1. ¿Qué te motivó a participar como voluntario en los grupos interactivos? ¿Por qué?
 2. Dentro de las actividades que se realizaron en los grupos interactivos, ¿Podrías describir cual fue la que más te llamo la atención? ¿Por qué?
 3. ¿Cómo te sentiste al participar de esta actividad? ¿Por qué?
 4. ¿Y cómo fue tu experiencia al asumir el rol de colaborador dentro de esta actividad? ¿Por qué?
 5. ¿De qué manera crees que tus vivencias aportaron o dificultaron al trabajo durante esta actividad?
 6. ¿El desarrollo de esta actividad te favoreció o te perjudico en tu vida cotidiana? ¿De qué manera?
 7. Por el hecho de ser alumno del mismo establecimiento ¿Consideras que puedes atender mejor las necesidades de los alumnos en el trabajo de grupos interactivos? ¿Por qué?
 8. ¿Crees que los alumnos después de haber trabajado mediante esta actividad lograron nuevos aprendizajes?
 9. ¿Qué visión tienes hoy sobre estos niños que participaron de esta actividad?

Entrevista 2
Enfoque: Diálogo igualitario

Objetivo:	Determinar si se evidencia el principio de diálogo igualitario en las reuniones de planificación de los grupos interactivos.		
Entrevistado:			
Entrevistador:			
Curso:			
Fecha:			
Duración de entrevista:	Desde:	Hasta:	Duración total:

1. ¿Cuál era el rol que asumían los colaboradores en las reuniones de planificación de los grupos interactivos de aprendizaje?
2. ¿Cuál era el rol del profesor en las reuniones de planificación de los grupos interactivos de aprendizaje?
3. ¿Crees que era necesario asistir a las reuniones de planificación? ¿Por qué?
4. ¿Crees que todos los colaboradores tuvieron igualdad de **oportunidades** de participar en las reuniones? ¿En qué aspectos? (Primero se le formulara la pregunta al estudiante y si no señala los aspectos se les mencionaran)
 - Opinar sobre las actividades y el material que se utilizaría en las clases de GI.
 - Argumentar
 - Elaboración de material.
 - Otros
5. ¿En estas reuniones se dialogaba? ¿Tú tenías posibilidades de opinar? ¿Sobre qué opinabas?
6. ¿Consideras que tus ideas eran un aporte en las reuniones? ¿En qué te basas para decir esto?
7. ¿Tenías dificultades para exponer tus ideas a los demás colaboradores? ¿Por qué?
8. Cuando planificaban y te surgían dudas a ti o a los demás ¿Lo comentaban con los colaboradores y el profesor? ¿Cómo se resolvían esas dudas?
9. Al momento de opinar ¿Crees que habían opiniones más importantes que otras? ¿De quiénes? ¿Por qué?
10. Antes de seleccionar las actividades a realizar ¿Eran escuchadas las opiniones del profesor y de todos los colaboradores que opinaban?

11. Cuando planificaban ¿Cómo seleccionaban las actividades a realizar? ¿Quién o quiénes tomaban la decisión de qué se hacía?



