

# ROL DE LOS COLABORADORES DE APRENDIZAJE: UN APORTE PEDAGÓGICO, EN EL MARCO DEL PROYECTO ENLAZANDO MUNDOS

## THE ROLE OF LEARNING COLLABORATORS: A PEDAGOGICAL CONTRIBUTION, IN THE PROJECT «ENLAZANDO MUNDOS.»

Dalys Mileni Saldaña E<sup>1</sup> .  
 Universidad San Sebastián  
 General Cruz 1577, Concepción, Chile  
 dsaldana@uss.cl

Recibido: 01/10/2009 Aceptado: 12/11/2009

### RESUMEN

Este artículo presenta una investigación que tiene como objetivo caracterizar el rol que asumen los colaboradores de aprendizaje en el marco del proyecto Enlazando Mundos y cómo éstos a partir del desarrollo de sus funciones, actividades y /o tareas al interior de grupos interactivos en el aula, constituyen un aporte pedagógico.

La metodología empleada fue la comunicativa crítica (Gómez y otros, 2006). La muestra constituyó dos estudios de casos, A y B, ellos son dos colaboradores de aprendizaje que participaron en el desarrollo pedagógico a nivel de aula en el contexto de la investigación. La recolección de la información se realizó a partir de las técnicas entrevista comunicativa, observación comunicativa y análisis comunicativo de documento. El análisis de la información se llevó a cabo a partir del nivel básico y amplio que distingue a las dimensiones transformadoras de las exclusoras.

**Palabras claves:** rol de colaboradores de aprendizaje, grupos interactivos, pedagogía dialógica, Proyecto Enlazando Mundos.

### ABSTRACT

This article describes and discusses an investigation that aims to characterise the role that learning collaborators play in the Project "Enlazando Mundos" and how they, in the fulfilment of their duties, activities and/or tasks in interactive groups inside the classroom, contribute to pedagogical support.

The critical communicative methodology was used (Gómez y otros 2006). The sample was drawn from two case studies referred to as A and B. In the case studies two learning collaborators participated in the pedagogical development within the classroom as part of the investigation. Data collecting instruments included the communicative interview, communicative observation and communicative document analysis. Data analysis was conducted at a basic level, that dealt with both transforming and exclusory dimensions, and at a wider level in which discourse manifestation was also incorporated.

---

<sup>1</sup> Magíster en Ciencias de la Educación, mención evaluación curricular. Universidad Católica de la Santísima Concepción. República de Chile.  
 Licenciada en Administración Educativa. Profesora de Educación Media. Universidad Autónoma de Chiriquí, República de Panamá.  
 Profesora en Educación Preescolar y Primaria. Columbus University, sede David, Chiriquí. República de Panamá.  
 Actualmente, Secretaria de Estudios de la Carrera de Educación Parvularia. Universidad San Sebastián, Campus Tres Pascualas. Concepción, Chile.

**Key words:** Role of learning collaborators, interactive groups, dialogic pedagogy, Project Enlazando Mundos.

## 1. INTRODUCCIÓN Y PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA

La escuela de hoy como institución social encargada de llevar a cabo el proceso formal e intencionado de educación, debe proporcionar a todas y a todos los alumnos (as) una educación de calidad que logre el desarrollo de sus capacidades y habilidades de procesamiento, selección y creación/ aplicación de la información. Asimismo, competencias tales como, flexibilidad, trabajo en equipo, autonomía, capacidad de diálogo y actitud crítica resultarán fundamentales para alcanzar la transformación de una nueva sociedad más igualitaria, democrática y humanista, de forma tal que éstas permitan al egresado el acceso igualitario a la sociedad de la información (Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2002:17)<sup>2</sup>.

Como lo indican Elboj y otros (2002:20), las personas que disponen de una educación y preparación de calidad tienen más posibilidades de acceso a ámbitos profesionales de prestigio social y económico que las que no reciben una educación conforme con las demandas en la sociedad contemporánea. Sin embargo, la mayoría de los países arrastran profundas problemas de desigualdad y las que mayor impacto producen en los sujetos hoy en día son las desigualdades educativas.

Es lamentable la constatación del problema de desigualdad educativa que se presenta en la población estudiantil chilena ubicada en sectores vulnerables social y económicamente, atendida por una escuela pública municipal que dista de adquirir tales competencias dejando a muchos estudiantes excluidos y en desventaja dado el sostenido deterioro que presenta la calidad de su educación que pese a distintos esfuerzos estatales, aún no se cuenta con acciones que en realidad respondan eficazmente a la solución de esta problemática (Pinto, 2003; Brunner, 2008; Ferrada, 2008).

Los resultados de la prueba SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación-Chilena) cada año muestran un sistema escolar altamente segmentado, expresión patente de su desigualdad; es que, los mejores resultados son obtenidos por los alumnos de las escuelas privadas, seguida de la educación particular subvencionada, y en última posición, aparece la escuela pública municipal.

Existen trabajos<sup>3</sup> que permiten sostener que para lograr el mejoramiento de la calidad de la educación, y reducir la desigualdad educativa, la escuela requiere

<sup>2</sup> Elbj,C., Puigdemívol,I., Soler, M. y Valls,R.(2002). Comunidades de aprendizaje: Transformar la educación. Barcelona: Graó.

<sup>3</sup> Citando a Ayustes y otros, 1994 ; nos señala que la entrada en la sociedad informacional ha generado nuevas fuentes de desigualdad, la sociedad se ha estratificado en tres sectores:

1. Aquellas personas con trabajo estable, con estudios que le permiten acceder a la información y procesarla.
2. Aquellas personas con baja calificación que tienen ocupaciones precarias, trabajos en los cuales están siendo explotados y explotadas.
3. Aquellas personas excluidas de la sociedad, sin un nivel de estudios que les permitan la incorporación al mundo laboral.(p.17).

Tal como se planteó desde 1990 en la Conferencia Mundial de la Educación para Todos (Organización de Estados Americanos (OEA), realizada en Jomtein, Tailandia, en la que se propuso "la concertación de acciones entre la escuela, la familia, comunidad y el Estado como estrategia relevante en los procesos de mejoramiento de la educación.

el apoyo de toda la comunidad educativa y de otros agentes sociales. Sin embargo, estas acciones para que resulten realmente efectivas sólo pueden operar bajo contextos de la acción comunicativa (Ferrada y Flecha, 2008), además de la flexibilidad en su organización y del optimismo pedagógico.

A la fecha en Chile el apoyo de los padres, madres, apoderados y demás agentes sociales en el quehacer educativo de la escuela es incipiente, (Rivero, 2006)<sup>4</sup> a pesar de que el Mineduc ha definido la política de Participación de Padres, Madres y Apoderados en el Sistema Educativo<sup>5</sup>, pero enmarcada en una acción de apoyo administrativo principalmente y en menor medida incluye una participación a nivel de aula.

A nivel internacional se han puesto en marcha proyectos exitosos que nacen de la propia comunidad educativa que dan especial énfasis en la incorporación de agentes sociales en el desarrollo pedagógico a nivel de aula y demostrando que la participación comunitaria representa un aporte real para el mejoramiento de la educación y la reducción de la desigualdad educativa. Tales son los casos de las Escuelas Aceleradas, Programa de Desarrollo Escolar y Éxitos para todos(as) en Estados Unidos; y Comunidades de Aprendizaje<sup>6</sup> en Barcelona, España.

En el ámbito nacional, uno de los modelos pedagógicos que recoge estas experiencias e incorpora al aula a distintos agentes sociales denominados colaboradores de aprendizaje, lo constituye el proyecto pedagógico Enlazando Mundos, nace bajo el alero de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción y está orientado desde una concepción dialógica de la pedagogía. La organización de aula en el proyecto Enlazando Mundos, asume la estrategia metodológica de los grupos interactivos, definidos como la conformación de grupos heterogéneos formados por 4 o 5 niños y niñas, coordinados por un colaborador de aprendizaje.

La actividad pedagógica realizada en cada grupo dura entre 15 y 20 minutos, luego el grupo rota a otra estación de trabajo, donde encontrará el logro de los mismos objetivos, pero planteados a partir de otras actividades y guiadas por un colaborador(a) de aprendizaje distinto, que en colaboración con el profesor ayudarán en el aumento al máximo de los rendimientos escolares.

Según Ferrada (2008:48), esta organización ofrece varias posibilidades para el aprendizaje a cada alumno, dado que en cada grupo encuentra una forma distinta de enseñar representada por un colaborador de aprendizaje distinto, y una actividad diferente para aprender lo mismo, lo que permite proyectar que alguna de esas formas de aprender y de enseñar puede encontrar correspondencia con la del alumno o alumna.

El proyecto se lleva a cabo en escuelas públicas de alta vulnerabilidad social y económica en la Octava Región, en Chile. Esta investigación, se enmarca en una de estas escuelas en que desarrolla el proyecto en los subsectores de educación

<sup>4</sup> Rivero, Paula (2006) "La relación familia, comunidad y escuela. ¿La utopía de la política pública educacional? Recuperado el 8 de septiembre de 2007 en [www.comunitaria.cl](http://www.comunitaria.cl).

<sup>5</sup> En resumen ejecutivo de la política de participación de padres, madres y apoderados en el sistema educativo, Ministerio de educación de Chile. Recuperado el 3 de junio de 2007 en [http://www.mineduc.cl/biblio/documento/Resumen\\_Padres\\_y\\_Apod.pdf](http://www.mineduc.cl/biblio/documento/Resumen_Padres_y_Apod.pdf).

<sup>6</sup> El proyecto Comunidades de aprendizaje tiene su origen en la Escuela de Personas Adultas de La Verneda Sant Martí (Barcelona). Es 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.

**DALYS SALDAÑA**

matemática y lenguaje y comunicación, durante un período de tres meses. La escuela seleccionada es rural, tiene un IVE<sup>7</sup> de 85,3%, es decir, se caracteriza por atender a una población estudiantil de diferenciado capital cultural, de escasos recursos económicos, provenientes de familias no académicas, dedicada mayoritariamente a las labores agrícolas. Y se funda bajo el propósito de recoger información válida para determinar el aporte pedagógico de los colaboradores de aprendizaje desde el rol que desempeñan al interior de los grupos interactivos, fundamentados en la perspectiva dialógica de la pedagogía, y cómo puede contribuir a la superación de las desigualdades educativas de este tipo de alumnado.

Si bien la literatura científica describe la participación de los colaboradores de aprendizaje como un potente apoyo a la labor del profesorado en el aula, no existen evidencias que describa ¿Cuál es el rol que asumen los colaboradores de aprendizaje al interior de los grupos interactivos? y ¿Cómo a partir del desarrollo de sus funciones, actividades y/o tareas, constituyen un aporte al desempeño pedagógico en contextos vulnerables?.

Desde estos cuestionamientos, esta investigación propone dar respuestas a estas interrogantes y contribuir con la literatura científica sobre el aporte real de los colaboradores de aprendizaje, en el marco del proyecto "Enlazando Mundos".

## 2. METODOLOGÍA EMPLEADA:

Esta investigación asume, desde una visión paradigmática, la metodología comunicativa crítica que reconoce que la realidad es una construcción social mediada por la intersubjetividad (Gómez y otros, 2006).

### Esquema 1.1: Postulados de la metodología comunicativa crítica



Fuente: (La autora)

Desde los señalamientos de estos postulados, la metodología comunicativa crítica se fundamenta en los planteamientos de Habermas (1981, 1987), los que sostienen que todos los seres humanos poseen la capacidad para interactuar y comunicarse, gracias a la universalidad de las competencias lingüísticas y de la acción. Esta competencia lingüística es mediada por la racionalidad comunicativa y el sentido común. En el terreno de una investigación, los participantes establecen

<sup>7</sup> IVE(Índice de Vulnerabilidad Educativa y se determina por las variables nivel educacional de los padres y el ingreso familiar mensual reportado por los apoderados de los estudiantes,) Información calculada por Junaeb.

un diálogo intersubjetivo dirigido al entendimiento como base para consensuar acuerdos.

## **2.1 Sujetos participantes en la investigación**

La muestra constituyó dos estudios de casos, A y B, ellos son dos colaboradores de aprendizaje adultos que participaron en el desarrollo pedagógico a nivel de aula en el contexto de la investigación.

Entre los sujetos participantes en la investigación en calidad de investigados tenemos los siguientes:

Caso A: Primer sujeto participante en la investigación en calidad de investigado, de género masculino, es un abuelo apoderado de la escuela, con 48 años de edad, obrero agrícola y estudios académicos de Educación General Básica. Ha ocupado distintos cargos en la directiva del Centro General de Padres de la escuela, en la que ha participado en el desarrollo de diversas actividades sociales y económicas en beneficio de la institución escolar. Además, es su primera experiencia en asumir un rol de colaborador de aprendizaje en el marco de la pedagogía dialógica.

Caso B: Segundo sujeto participante en calidad de investigado; de género femenino, es educadora de párvulos, con 28 años de edad, estudios de doctorado en el extranjero (Barcelona, España), concedora de la perspectiva dialógica de la pedagogía. Ha laborado en diversas instituciones de educación superior.

## **2.2 Procedimiento de recolección y validación de la información**

Con el propósito de dar respuestas a las interrogantes planteadas en el ámbito de la problematización se seleccionan las categorías en estudio rol del colaborador de aprendizaje, a partir de la definición de subcategorías funciones, actividades y /o tareas. En términos metodológicos se usaron las técnicas de recogida de información: la observación comunicativa, entrevista comunicativa y análisis comunicativo de documento.

Recopilada la información, se subdivide en registros comunicativos, estos son aquellos fragmentos de situaciones que evidencian la presencia de los criterios de validación propuestos por la propia metodología (diálogo intersubjetivo, pretensiones de validez y compromiso). En esta investigación se considera válida la información que cumple por lo menos con dos de los tres criterios señalados.

A su vez, estos registros comunicativos se subdividen en párrafos comunicativos y se definen como segmentos de información validada, que da respuesta a cada categoría y subcategorías en estudio.

## **2.3 Análisis de la información**

El análisis de la información se realizó considerando, un nivel básico que distingue dimensión transformadora de exclusora, sugeridas por la metodología y un análisis amplio, que consistió en identificar los tipos de manifestaciones del discurso que ofrecen los sujetos en calidad de investigados desde las interpretaciones espontáneas, interpretaciones reflexivas e interacciones tanto exclusoras como transformadoras, las cuales se cruzan con las categorías y subcategorías definidas en el estudio.

### 3. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

#### 3.1 Resultados del análisis amplio y básico de la información

Los resultados del nivel básico de la información evidencian en el Caso A, la presencia de 38 párrafos comunicativos, y con respecto al Caso B, 41 párrafos comunicativos ambos transformadores. Asimismo, en ambos casos no se registra la presencia de dimensiones exclusoras. Por lo tanto, el aporte pedagógico al interior del grupo interactivo es mediado por prácticas y discursos pedagógicos totalmente transformadores.

Al abordar el análisis amplio de la información, que consiste en identificar las manifestaciones del discurso contenido en los párrafos comunicativos: interpretaciones espontáneas, interpretaciones reflexivas e interacciones tanto exclusoras como transformadoras, en la categorías en estudio rol del colaborador, los resultados arrojan que el aporte pedagógico desde el caso A, se orienta a partir de interpretaciones espontáneas con el 55% de ellas, frente al 40 % de interpretaciones reflexivas y solo un 5% corresponde a interacción. Mientras que en el caso B, los resultados arrojan que el aporte pedagógico, se orienta a interpretaciones reflexivas con una distribución de 78 %, 19 % corresponde a interpretaciones espontáneas y 3 % a interacción.

Por lo tanto, el aporte pedagógico al interior del grupo interactivo es mediado por prácticas y discursos pedagógicos totalmente transformadores.

#### 3.2 Resultados de investigación

Al abordar es estudio de la categoría rol del colaborador de aprendizaje se evidencia en ambos casos A y B, los siguientes resultados presentados en tabla.

**Tabla 1: Rol del colaborador de aprendizaje**

Funciones	Actividades y / o tareas
Coordinación de la actividad pedagógica sobre la base de la dialogicidad a nivel de grupos interactivos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrolla actividad pedagógica planificada mediante la interacción grupal.</li> <li>- Asume compromiso por lograr el desarrollo completo de la actividad planificada.</li> <li>- Enriquece la planificación, incorporando elementos contextuales y externos.</li> <li>- Incorpora saberes con respecto a la diversidad de estilos de vida y valores humanos (perseverancia y solidaridad).</li> <li>- Promueve el diálogo igualitario, basado en pretensiones de validez.</li> <li>- Ofrece explicación de la actividad curricular.</li> <li>- Busca la integración, participación e interacción dialógica del alumnado durante toda la instancia pedagógica.</li> <li>- Establece interacciones corpóreas afectivas que favorecen la confianza y la empatía.</li> <li>- Apoya al alumnado en su diversidad de estilos de aprendizaje.</li> </ul>
Compromiso con el aprendizaje del alumnado.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prioriza el aprendizaje sobre el tratamiento de los contenidos.</li> <li>- Promueve el aprendizaje de todos.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Presenta diversidad de estilos de vida.</li> <li>- Sugiere diversidad de estrategias en la construcción del conocimiento.</li> <li>- Maximiza los saberes sociales durante la interacción grupal.</li> <li>- Se preocupa por proporcionar al alumnado saberes instrumentales con cierta capacidad de dominio.</li> </ul>
Promueve buenas relaciones intergrupales.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Orienta las relaciones interpersonales.</li> <li>- Resuelve conflicto mediante el diálogo.</li> <li>- Establece normas de comportamiento grupal.</li> <li>- Fomenta la confianza y la empatía a nivel grupal.</li> </ul>
Evaluación formativa de los aprendizajes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Corrige del trabajo realizado a nivel de aula.</li> <li>- Realiza evaluaciones para realimentar el proceso de aprendizaje.</li> </ul>
Apoyo al docente de aula.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ayuda a que los niños aprendan.</li> </ul>

#### **4. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN**

En función de los resultados, se realiza este análisis e interpretación de acuerdos con los objetivos planteados en la investigación. Desde la participación intersubjetiva de dos casos, denominados A y B, colaboradores de aprendizaje que ingresan al aula asumiendo un rol pedagógico, en el marco del proyecto Enlazando Mundos.

Con respecto al caso A, este agente social, que desempeña diariamente la labor de obrero agrícola y de formación académica en educación general básica; y por otra parte, el caso B, colaboradora de aprendizaje que se desempeña profesionalmente en el área de la pedagogía y conocedora de la pedagogía dialógica, ambos develan su aporte pedagógico para dar respuesta a los objetivos que plantea la investigación; definición del rol de colaborador de aprendizaje, aportación de capital cultural e identificación de las acciones pedagógicas al interior de los grupos interactivos.

En relación a la dimensión transformadora o excluyente, los resultados develan que en ambos casos, el aporte pedagógico al interior del grupo interactivo es mediado por prácticas y discursos pedagógicos totalmente transformadores.

Por esto, se interpreta que el nivel de formación académica no guarda relación con la capacidad transformadora para ofrecer aportes pedagógicos a nivel de aula, en el ámbito de desarrollo del proyecto; tal vez podría hacerlo con el nivel de profundidad en la transformación asumida. Esto, porque en el análisis amplio de la información, el caso A, a pesar de contar con un porcentaje mayoritario de interpretaciones reflexivas en las categorías construcción de su rol y aporte de capital cultural, también se apoya mayoritariamente sobre interpretaciones espontáneas o su sentido común al desarrollar acciones pedagógicas transformadoras. Mientras que el caso B, la colaboradora de aprendizaje en los tres ámbitos categoriales, su tendencia se enmarca hacia las interpretaciones reflexivas en las que justifica su aporte pedagógico con cierto nivel de profundidad en sus análisis.

**DALYS SALDAÑA**

Desde este análisis, podría afirmarse que, en el caso A, el colaborador de aprendizaje posee un proceso transformador inicial; mientras que el caso B, por su experiencia profesional en el ámbito de la pedagogía dialógica lleva a la práctica y en su discurso aportes pedagógicos desde una dimensión más reflexiva, considerándose que posee una capacidad transformadora ya instalada.

Sin embargo, es tan valiosa la interpretación reflexiva como la interpretación espontánea o la incorporación del sentido común transformador. Ya que toda vez, que las personas realizan procesos de interpretación contribuyen con algo a la cultura, como lo señalan los autores Ferrada y Flecha, (2008: 47), refiriéndose a ambas interpretaciones. Al respecto, Freire, citado por Gadotti (2001:63), nos plantea el respeto por el saber "sólo hecho de la experiencia", y es exactamente el saber del sentido común, se comienza por una curiosidad indiscutible, frente al mundo y va transformándose en lo que llama curiosidad epistemológica, el pensamiento científico fue precedido del sentido común.

Asimismo, la presencia de un proceso totalmente transformador, en estos dos casos, es válido atribuirlo al carácter de voluntariedad solidaria que asume el colaborador (Andaur, y otros, 2007: 31), con el compromiso de que todos los alumnos logren los aprendizajes. Voluntariedad que surge porque la persona humana está dotada de acción (Habermas, 1987), por lo tanto es agente -actuante, constructora y transformadora del contexto en el cual se desenvuelve (Ferrada y Flecha, 2008:46). Y como lo advierte Paulo Freire (1997), las personas no somos seres de adaptación sino de transformación, fundamento que echa por tierra la afirmación de que la persona sea un ser pasivo ante la realidad que le rodea.

#### **4.1 Definición del rol que asume el colaborador de aprendizaje al interior de los grupos interactivos.**

Tal como lo hemos señalado en la revisión de la literatura científica, los colaboradores de aprendizaje en el proyecto Enlazando Mundos, son agentes sociales que ingresan al aula a colaborar con el aprendizaje de los niños y niñas (Ferrada, 2007: 93); en tanto, se constituyen en un potente resorte pedagógico al docente de aula (Ferrada y Flecha, 2008:54). Ahora bien, surge la pregunta: ¿qué rol asumen que se constituyen en un apoyo pedagógico?, en consecuencia, la respuesta la encontramos en las funciones, actividades y/ o tareas que asumen al interior de los grupos interactivos.

De acuerdos con los resultados de la investigación, se determina efectivamente, que asumen el rol de apoyo pedagógico al docente de aula, en la construcción intersubjetiva de los aprendizajes del alumnado, bajo la orientación del propio docente de aula.

A la luz de los resultados de la investigación, veremos qué funciones, actividades y/ o tareas desempeñan los colaboradores de aprendizaje al interior de los grupos interactivos, que apoyan la construcción de su rol y da respuesta al enunciado anterior.

En este sentido, llevan a la práctica funciones, tales como: coordinación de la actividad pedagógica planificada, compromiso con el aprendizaje del alumnado, promoción de buenas relaciones intergrupales y evaluación formativa de los aprendizajes.



Con respecto a la función de coordinación de la actividad pedagógica planificada, ambos casos A y B, la desarrollan a través de diversas actividades y / o tareas pedagógicas transformadoras; tales como la incorporación de: saberes con respecto a la diversidad de estilos de vida, capital cultural contextual y externo, valores humanos como perseverancia y la solidaridad, apoyo al alumnado en su diversidad de estilo de aprendizaje, y desarrollo de la práctica pedagógica mediante la interacción social basada en pretensiones de validez y diálogos igualitarios, entre otras.

Ahora bien, nos referiremos a esta última actividad señala, sin duda es un apoyo al docente en su labor pedagógica, igual que las otras actividades; en tanto que favorece la construcción intersubjetiva del aprendizaje de los alumnos. Desde el aporte de autores como Habermas, Beck, Castell, Touraine y organizaciones como CREA (Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades) plantean que el aprendizaje en la sociedad de la información, depende cada vez más de las interacciones. Y desde los planteamientos de Lev Vygotsky (1988), cuando nos afirma que el desarrollo cognitivo es gatillado por procesos que son en primer lugar aprendidos mediante la interacción social, concibiendo al sujeto como un ser eminentemente social y al conocimiento también como producto social. Sin embargo, la particularidad de estas interacciones consiste en que son mediadas por contextos de dialogicidad, en la que se establecen diálogos igualitarios fundamentados en pretensiones de validez.

En este sentido, ambos colaboradores de aprendizaje, promueven en la práctica pedagógica la valoración a los aportes de cada participante en función de los argumentos presentados, todos tienen derecho a manifestar sus opiniones. Como lo señalan los colaboradores en el caso A: lo importante en este trabajo es conversar las ideas en grupo; y el caso B, yo no imponía los saberes, cada niño o niña tenía las mismas oportunidades para expresar sus ideas argumentándolas.

Estos hallazgos podrían sostener que el colaborador de aprendizaje transforma las relaciones de poder, por la fuerza del argumento y no por el poder de la imposición. Aquí no sólo se promueve el protagonismo del alumnado en la construcción de los aprendizajes, porque comparten, dialogan, consensuan y negocian, también se favorece el establecimiento de relaciones más cercana y empáticas entre todos los participantes. Desde luego, se logra superar la distancia y la jerarquía entre colaborador y alumnado y se produce en los grupos interactivos un incremento de la reflexión, motivación y confianza para expresar ideas.

Por su parte, autores como Flecha y Puigvert (2002:18) afirman que interactuar en contextos de dialogicidad se produce una mejora en la calidad de aprendizajes del alumnado desfavorecido social-culturalmente, elevando los rendimientos académicos a los máximos, de acuerdo a los estándares nacionales usados en los países desarrollados y en vías de desarrollo. Y esto, porque las personas ponen a disposición del diálogo y del entendimiento sus saberes y habilidades académicas, prácticas y cooperativas (Alonso y Loza, 2001:4).

Esta validez que le otorgan a los procesos interactivos fundamentados en los argumentos, viene dado por la fuerza del mismo; es decir, por la inteligibilidad de las emisiones, esto es, la comprensividad de su sentido, por la verdad del enunciado, por el reconocimiento de la rectitud de la norma; y, por último, porque no se pone en duda la veracidad de los sujetos implicados (Alonso y Loza 2001:6).

Otra de las funciones que asumen los colaboradores de aprendizaje, muy relacionada con el valor del diálogo igualitario es la promoción de buenas relaciones interpersonales, mediante el establecimiento de normas de comportamiento grupal y resolución de conflictos. Significativo aporte, considerando que las relaciones

**DALYS SALDAÑA**

sociales que se dan en lo concreto dentro del aula, tiene una incidencia directa en el éxito o fracaso escolar (García y Puigvert, 2003:267).

En ambos casos A y B, se establecen acuerdos normativos para el buen desarrollo de la actividad pedagógica; y los conflictos de los que no están exentos los grupos, se resuelven por la vía del diálogo, instancias aprovechadas por los colaboradores de aprendizaje como tema de conversación y reflexión durante el desarrollo de la actividad pedagógica.

Desde esta práctica se constata que el discurso pacifista en el aula, el modelo disciplinar y los refuerzos negativos son superado por el diálogo igualitario y el consenso. Al respecto, concordamos plenamente con García y Puigvert (2003:266) cuando afirma que la paz no debe ser entendida como algo impuesto, sino como algo construido entre todos, mediante procesos dialógicos. La misma postura plantea Vargas y Flecha (2000: 84), la paz requiere estar asentada en el diálogo y en consenso entre quienes van a seguirla.

Ahora bien, también los colaboradores desde el caso A y B, desempeñan la función de asumir un compromiso con el aprendizaje del alumnado, que se traduce al maximizar los saberes sociales, al preocuparse por proporcionar al alumnado los saberes con cierta capacidad de dominio, al sugerir diversidad de estrategias de aprendizaje en la construcción del conocimiento, al otorgar prioridad a los aprendizajes sobre el tratamiento de los contenidos y al promover el aprendizaje de todos y todas.

Los colaboradores de aprendizaje en el desempeño de su rol, al centralizarse en el aprendizaje en lugar de pasar contenidos, no significa que dejen de lado el tratamiento de los saberes instrumentales o sociales que fueron planificados, o los que puedan incorporar desde su capital cultural, sino que dan prioridad a los procesos que se desarrollan durante la construcción intersubjetiva del aprendizaje. Para ellos, lo importante es que los alumnos(as) aprendan, y no unos cuantos, sino todos, dentro de un contexto mediado por procesos dialógicos. Nos señala Ortega y Puigdellivol (2004:48) el aprendizaje desde la perspectiva dialógica se orienta no tanto a bombardear al alumnado con un montón de información, sino en saber qué hacer con ella: aprender a aprender, trabajar en equipo, ayudar a que todos los alumnos consigan los objetivos propuestos.

Esto se evidencia, en diversas instancias pedagógica, tales como: cuando los colaboradores realizan preguntas de comprensión lectora y los alumnos no logran responder, por lo que sugieren nuevamente leer texto, cuando no imponen una forma estratégica de solución a una situación problemática, cuando el grupo se toma un tiempo para dialogar con respecto a un suceso que se originó como resultado de la interacción, o cuando los alumnos solicitan una explicación de un tema puntal, siempre encuentran la respuesta; actividad no sólo centrada en el colaborador, también la realizan los compañeros o compañeras de grupo que se solidarizan con el otro u otra que requiere mayor explicación.

Al profundizar aún más en estos hechos, se evidencia que los colaboradores se aseguran el aprendizaje de los alumnos, respetando las diferencias individuales, porque el alumnado es valorado independiente de su estilo aprendizaje y esto es un punto de partida para poder adquirir y generar nuevos conocimientos (Flecha, 2004:38), sobre la base de relaciones solidarias, de confianza y de empatía grupal, que se observa al compartir procesos de aprendizaje en lugar de competir.

Por otra parte, es reiterativa la presentación al alumnado de diversidad de estilos de vida, ésta es una tarea pedagógica, que encuentra su explicación en el principio de creación de sentido.

Cuando se les reduce a los alumnos proveniente de contextos vulnerables, la presentación de la otras formas de existencia, tendrán como referente sólo la opción de vida familiar o contextual, reduciéndoles el abanico de oportunidades de elección, hasta logran afirmar que el estilo de vida del contexto, es más útil que aprender a leer y escribir. No cabe duda, que esto ocurre porque no se les ha mostrado otras formas de construir la vida, ni que la educación es la mejor herramienta para alcanzar un desarrollo personal y social. Sin embargo, cuando la práctica educativa en estos contextos se desarrolla en espacios dialógicos y multiplicidad de interacciones, se consigue que cada niño o niña encuentre sentido a la propuesta de vida, tal como lo presenta Elboj y otros (2002).

También, esto permite motivarlos y recuperar la valoración de su propia existencia; el alumnado se motiva a soñar futuros de vida, y se da cuenta de la existencia de otros mundos tan cercanos y posibles igual que el propio. Sin embargo, el hecho de decidir por una determinada forma de vida, es cuestión individual, cada quien es protagonista de su propia existencia.

Asimismo, los colaboradores de aprendizaje se aseguran evaluar formativamente el proceso de aprendizaje de todo el alumnado. En el desempeño de esta función pedagógica continua y formativa ningún alumno(a) siente temor a equivocarse al desarrollar su tarea o expresar algún aporte, porque no hay competitividad por una nota o calificación.

Este proceso evaluativo se enmarcan dentro del ámbito del acuerdo sobre la socialización de los resultados evaluativos como parte del proceso de aprendizaje (Ferrada 2008:50), porque los colaboradores de aprendizaje en lugar de jueces, son un miembro más del grupo; es decir, les entrega una información sobre qué hace que el trabajo sea bueno o satisfactorio o sobre qué le falta para mejorar, al mismo tiempo que se incorpora en la interacción grupal aportando sus ideas.

Este aporte desde el rol de los colaboradores de aprendizaje, en materia de evaluación, se relaciona muy estrechamente con lo que nos plantean autores como Condemarin y Medina (2004:17), con respecto a la evaluación auténtica, como aquella que tiene como propósito mejorar la calidad del proceso de aprendizaje y aumentar la probabilidad de que todos los estudiantes aprendan, y esto constituye una actividad formadora (Nunziatti, 1990), citado por las mismas autoras. Al mismo tiempo que pierde su connotación punitiva y competitiva (Ferrada y Flecha, 2008:57), para transformarse en un acción solidaria de apoyo a todo el alumnado en su aprendizaje y soporte pedagógico al docente de aula.

Como nos hemos percatado, los colaboradores de aprendizaje desde su rol dinamizan la instancia pedagógica, emergidos en el diálogo intersubjetivo, para ampliar las posibilidades de mayores aprendizajes en todos los alumnos y alumnas, dada la multiplicidad de interacciones que fomentan al interior de los grupos, y que para el docente resultaría imposible atender a la totalidad de los alumnos que tiene al interior del aula y, de manera especial, cuando éstos provienen de familia no académicas con vulnerabilidad socio-económica (Gómez, 2004)<sup>8</sup>. Sin embargo, también hemos visto que no es una sustitución de la función del profesorado sino un complemento que mejora y enriquece.

<sup>8</sup> Citado en Ferrada, D., Brauchy, J., Bastías, E., y Saldaña, D. (2008). Informe de investigación: "Un modelo de competencias profesionales para la formación inicial de profesores de educación básica en el subsector de lenguaje y comunicación para un desempeño laboral exitoso en contextos de vulnerabilidad social y económica". En el marco del Proyecto FONIDE 3/2007, USCC. No publicado a la fecha.

## 5. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

**Los resultados construidos intersubjetivamente permiten concluir que:**

1. En ambos casos, los colaboradores realizaron **similares aportes en materia pedagógica**, esto independiente del género, edad, biografía académica, contexto de procedencia y vida profesional. Por lo tanto, la formación académica no guarda relación con la capacidad para incorporarse al aula escolar como apoyo pedagógico al docente de aula.
2. Ambos casos A y B, resultaron ser **totalmente transformadores** al ofrecer aportes pedagógicos a nivel de grupos interactivos, en contexto escolar vulnerable. Por lo tanto, el nivel de formación académica y la experiencia profesional no guarda relación con la capacidad transformadora para ofrecer aportes pedagógicos en el ámbito de desarrollo del proyecto Enlazando Mundos.
3. A partir de las funciones, actividades y/o tareas desempeñadas al interior de los grupos interactivos, permitieron definir el rol de colaboradores de aprendizaje como apoyo o soporte pedagógico al docente de aula en la construcción intersubjetiva de los aprendizajes de todas y todos los alumnos(as), desde una dimensión dialógica.

## BIBLIOGRAFÍA

ALONSO, J. y LOZA, M. (Febrero de 2001). Aprendizaje Dialógico Bilbao. Jornadas sobre educación para la superación de desigualdades. Recuperado 5 de enero en <http://www.google.cl/search?hl=es&q=aprendizaje+dialogico+josebe+alonso++miguel+loza&meta=>.

ANDAUR, A., SCHREIBER, B., VENEGAS, C., y GUTIÉRREZ, M. (2008). El desarrollo profesional docente en el contexto del proyecto "Enlazando Mundos": una redefinición del rol profesional del profesorado en dos escuelas públicas de la comuna de Concepción. Tesis para optar por el grado de licenciado en educación. Universidad Católica de la Santísima Concepción. Documento no publicado.

BRUNNER, J. (mayo, 2009); en [http://mt.educarchile.cl/MT/jjbrunner/archivos/2009/05/dos\\_notas\\_sobre.html](http://mt.educarchile.cl/MT/jjbrunner/archivos/2009/05/dos_notas_sobre.html).

Recuperado el 3 de junio de 2009.

CONDEMARIN, M., y MEDINA, A., (2004). Evaluación auténtica de los aprendizajes. Santiago de Chile. Editorial Andrés Bello.

ELBOJ, C., PUIGDELLÍVOL, I. SOLER, M., Y VALS, C. (2002). Educación igualitaria en la sociedad de la información. Comunidad de aprendizaje. Transformar la educación. Barcelona: GRAÓ.

FERRADA, D. (2001). El currículum crítico comunicativo, Barcelona: El Roure.

FERRADA, D. (2007). Compartiendo esperanzas, construyendo escuelas. (En prensa).

FERRADA, D. (2008). Enlazando Mundos: Un modelo pedagógico que construye esperanzas de igualdad e inclusión en escuelas públicas. REXE, pág. 37-52.

FERRADA, D. Y FLECHA, R. (2008). El modelo dialógico de la pedagogía: un aporte desde la experiencia de comunidades de aprendizaje. *Revista estudios pedagógicos* (34),1,41-61 Valdivia, Chile.

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

FLECHA, R., PADROS, M. y PUIGDELLIVOL.(2003) *Comunidades de aprendizaje: Transformar la organización escolar al servicio de la comunidad.* *Revista organización y gestión educativa*, revista de Fórum Europeo de Administración de la educación. Madrid. Pág.4-8.

FLECHA, R., y PUIGVERT, L. (2002) *Comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa.* Universidad Católica de la Santísima Concepción. *Revista REXE.Vol(1), N°1 Fuente:*

<http://www.ucsc.cl/ramon.htm>. Recuperado el 2 de marzo de 2009.pág.11-20

FLECHA,R., VARGAS, J., y DÁVILA, A. (2004). *Metodología comunicativa crítica en la investigación en ciencias sociales: La investigación Warkaló.* Lan Harremanak/11.págs.21-33. Recuperado el 4 de julio de 2009 Fuente: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1067684>

FREIRE, P. (1997). *A la sombra de este árbol.* Barcelona: El Roure.

GADOTTI, M., y TORRES, C.,(2001). *Paulo Freire una biobibliografía.* México. Siglo XXI editores, S.A. recuperado el 23 de febrero de 2009 en <http://books.google.cl/books?id=>

GARCÍA, C. y PUIGVERT, L. (2003) *Sociología y Currículo;* en Fernández, F. (2003). *Coordinador. Sociología de la Educación.* España: Prentice Hall.pag.261-280.

GÓMEZ, J., LATORRE, A., SÁNCHEZ, M., y FLECHA, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica.* Barcelona. El Roure.

HABERMAS, J. ( 1997): *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos,* Madrid: Ediciones Cátedra, S.A.

ORTEGA, S., y PUIGDELLIVOL, I. (mayo de 2004). *Incluir es sumar. Comunidades de aprendizaje como modelo de escuela inclusiva.* *Aula de Innovación Educativa*, 47-50.

PUIGVERT, L. (1999). *Aprendizaje dialógico.* *Jornada educativa en el Parc Científic* Barcelona: CREA.(págs. 7-15).

PUIGVERT, L.,y OLIVER, E.(2003) *Reformas educativas.* en Fernández, F. (2003). *Coordinador. Sociología de la Educación.* España: Prentice Hall.pag.385-408.

VIGOTSKY, L. (1988), "Cap. IV: Internalización de las funciones psicológicas superiores", y "Cap. VI: Interacción entre aprendizaje y desarrollo», en: *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores,* Crítica, Grijalbo, México, pp. 87-94 y 123-140.