



**UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO
ESCUELA DE EDUCACIÓN**

**LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EL AULA:
¿UN DESAFÍO ASUMIDO POR EL DOCENTE?.**

Alumnas: Fredes Paredes, Carolina
Lara Pacheco, Yesenia
Profesor Guía: Rozas Reyes, Miguel Ángel

**Tesis Para Optar Al Grado De Licenciadas En Educación
Tesis Para Optar Al Título De Pedagogía En Educación Básica.**

SANTIAGO – 2007

Índice

Agradecimientos.....	8
Presentación	12
Capítulo I: Planteamiento del Problema.	
1. Antecedentes.....	16
2. Pregunta.....	20
2.1 Supuestos.....	20
3. Objetivos.	
3.1 Objetivo General.....	21
3.2 Objetivos Específicos.....	21
4. Justificación.....	22
Capítulo II: Marco Teórico.	
1. Diversidad en el Aula.....	25
1.1 ¿Qué es Diversidad?.....	25
1.2 Aula Regular e Inclusiva.....	28
1.3 Necesidades Educativas Especiales (NEE).....	35
1.4 Adecuaciones Curriculares.....	38
• Clasificación de las Adecuaciones Curriculares.....	38
• Fases del Proceso de Adecuación Curricular.....	39

• Niveles de Adecuación Curricular.....	40
2. Currículum Educativo.	
2.1 ¿Qué es? ¿A que responde? ¿Qué orienta?.....	41
2.1.1 Teorías Curriculares.....	43
• Teoría Técnica.....	44
• Teoría Práctica.....	44
• Teoría Crítica.....	45
2.1.2 Enfoques Curriculares.....	45
• Enfoques Clásicos.....	46
• Nuevos Enfoques.....	48
2.1.3 Modelos Curriculares.....	50
• Modelo Curricular Academicista.....	50
• Modelo Curricular Tecnológico – Positivista.....	50
• Modelo Curricular Interpretativo – Cultural.....	51
• Modelo Curricular Socio – Critico.....	51
2.1.4 Fuentes del Currículum.....	51
• Fuente Epistemológica.....	52
• Fuente Psicológica.....	52
• Fuente Sociológica.....	52
• Fuente Pedagógica.....	52

• Fuente Antropológica.	53
2.2 Niveles de Concreción del Currículum:.....	53
• Primer Nivel: Marco Curricular Base.....	53
• Segundo Nivel: Proyecto Curricular de Centro.....	54
• Tercer Nivel: Programación de Aula.....	54

3. Currículum y Sistema Educativo Chileno.

3.1 Antecedentes de la LOCE.....	54
• Marco Curricular (OF – CMO, EGB).....	59
3.2 Conceptualización de Proyecto Educativo Institucional.....	64
3.3 Planificaciones Curriculares.....	63
• ¿Para que planificar? ¿Qué es planificar?.....	68
• Modelos de Planificación.....	70

Capítulo III: Diseño Metodológico.

1. Enfoque Investigativo.....	75
2. Tipo de Investigación.....	77
3. Unidad de Análisis.....	78
• Población / Muestra.....	78 - 79
4. Procedimientos, técnicas e instrumentos.....	79
5. Plan de Análisis.....	81

Capítulo IV: Resultados y Análisis de la información

1. Observaciones de Clases:

1.1 Estructura de la Clase.....	89
1.2 Ambiente y Clima de Aprendizaje.....	104
1.3 Metodologías y Estrategias empleadas por la docente en el Tratamiento Curricular.....	125
1.4 Apoyo a los niños que presentan Necesidades Educativas, asociadas a problemas de aprendizajes.....	149

2. Entrevista a docentes:

2.1 En relación a Planificaciones.....	160
2.2 En relación al trabajo con niños con Necesidades Educativas, asociadas a Problemas de Aprendizaje.....	166
2.3 En relación a Adecuaciones Curriculares.....	174
2.4 En relación al Plano Normativo.....	180

3. Entrevista a estudiantes:

3.1 Gusto para Asistir al Colegio.....	183
3.2 Asignaturas de Mayor Interés.....	190
3.3 Asignaturas de Menor Interés.....	194
3.4 Identificación de Frustraciones.....	198
3.5 Identificación de Gratificaciones.....	202
3.6 Castigo.....	205
3.7 Premio.....	211

3.8 Gusto por participar.....	216
3.9 Relación Profesor – Alumno.....	221

4. Análisis Integrado:

4.1 El discurso de la Planificación de los Profesores y su Práctica real.....	225
4.2 En que medida el ambiente y clima del aula favorece el aprendizaje de los estudiantes.....	227
4.3 En que medida las docentes apoyan el aprendizaje de los niños, en los cuales reconocen Necesidades Educativas Especiales.....	230

Capítulo V: Conclusiones.....233

Bibliografía.....238

Anexos:

1. Pauta de entrevista semi – estructurada para las docentes.....	245
2. Pauta de entrevista semi – estructurada para los estudiantes.....	247
3. Pauta de Observación.....	248
4. Registro ampliado: Observación Profesora 1:.....	249
5. Registro Ampliado: Observación Profesora 2:.....	256
6. Registro Ampliado: Observación Profesora 2:.....	263
7. Registro Ampliado: Observación Profesora 1:.....	270
8. Cuadro Análisis: Observación.....	277

9. Entrevista Docentes.....	295
10.- Cuadro Análisis: Profesoras.....	301
11.- Entrevista: Niño1.....	314
12.- Entrevista: Niño2.....	317
13.- Entrevista: Niño3.....	320
14.- Entrevista: Niño4.....	325
15.-Cuadro Análisis: Niños.....	330

Agradecimientos:

Ahora que culmina nuestro rol de estudiantes, luego de haber superado las etapas que nos llevan a consolidar nuestro futuro profesional, como personas integra, no podemos dejar de mencionar a las personas que sin ser académicos han influido durante el proceso de enseñanza en nuestras vidas.

Carolina Fredes:

Es por ello que no puedo dejar de mencionar y agradecer, en primera instancia, a mis padres, Sonia Paredes y Carlos Fredes, quienes han recorrido junto a mi, las variadas etapas de mi vida, brindándome apoyo, confianza, comprensión, cariño y esas pequeñas palabras de aliento que me levantaron en períodos claves de mi vida escolar y personal.

A ti mamita, que con tu carisma y amor de madre, supiste acompañarme siempre y comprenderme en cada decisión dura que era para mí, y a ti papito, que con gran esfuerzo me brindaste la mejor educación. Gracias a ustedes, soy lo que soy, y también lo que seré el día de mañana.

Por otro lado, no puedo dejar de mencionar a mis hermanos: Felipe, Nathalia y Fabián, quienes también han sido un pilar fundamental en mi vida, aportando con pequeños y grandes gestos. Al igual que a mis abuelos, Rosa Osorio y Dagoberto Fredes, que hoy no están presentes físicamente, pero que sin duda me acompañan día a día.

A mi tío Guillermo Paredes, quien con su sabiduría y años de vida, alentó de cierta manera, los momentos que yo creí difícil de superar.

A mi pololo Freddy Lillo, quien con su cariño y amor, ha sabido comprenderme, apoyarme y guiarme, no sólo en esta etapa que culmina.

A mi prima Claudia Honorato, por el apoyo, cooperación y aliento otorgado durante el transcurso de mi vida y etapa escolar.

A la familia Fredes Camus y Paredes Gonzáles, quienes fueron parte importante en la consecución de mis objetivos.

También, no puedo dejar de mencionar, a la familia Lara Pacheco, quienes me brindaron cariño, apoyo, comprensión y las palabras necesarias que uno necesita, para saber continuar con seguridad y optimismo en este sendero que esta próximo a culminar.

Y finalmente a mis amigas y amigos: María José Unjidos Cazanga y familia, especialmente a Manuel Cazanga; Ruth Abaca; Lucia Aliste; Cristofer Llorente y Cecilia Campos.

Yesenia Lara:

Por mi parte, no puedo sino comenzar agradeciendo a mi familia, por todo el apoyo, que cada uno me ha otorgado a su manera y dentro de sus posibilidades

durante todo el transcurso de la carrera, siendo mis padres Elizabeth Pacheco y Antonio Lara, los pilares fundamentales de mi vida y que su esfuerzo y cariño me han dado la oportunidad de cumplir mis objetivos.

Quiero agradecer, particularmente, a ti mamá, por comprenderme por apoyarme y respetar incondicionalmente las decisiones que he tomado en la vida y acompañarme, física y afectivamente, en cada uno de los pasos que he dado. Sin tu respaldo, mamita, todo habría sido, sin duda, más difícil.

Por supuesto, también, a ti papá que me sorprendes gratamente, por comprenderme aún cuando no era fácil, por darme tu aprobación y apoyarme sin hacer cuestionamientos, sino todo lo contrario, entregándome las palabras que necesitaba para seguir tranquila en esta última etapa, que ya finaliza.

A Carolina Lara y Tiare Lara, mis hermanas, confidentes y amigas que asumen tan honestamente mis triunfos y derrotas, por estar siempre dispuestas a escucharme y entregarme su apoyo sea cual sea la situación que enfrente.

No me gustaría dejar de mencionar al resto de mi familia a mi abuela, tíos y primos, pero también a mi abuelo que ya no está físicamente presente, pero que recuerdo e imagino lo que diría en momentos como este.

Es importante, para mi, nombrar especialmente a mi madrina, Gilda Pacheco, por toda la comprensión y disposición que me demostró en los momentos de mayor dificultad.

Tampoco puedo dejar sin agradecer a la familia Fredes – Paredes, quienes no solo facilitaron con diversos gestos la culminación de esta etapa, sino que siempre, desde que los conocí han manifestado, su real interés por la consecución de nuestras metas, brindando el apoyo afectivo tan necesario para continuar.

Finalmente, agradezco a mis amigos, especialmente a Macarena y Enriqueta Quevedo, Alejandra Sepúlveda, Margaret Barrios y Maria José Oyarce, por estar siempre atentas y ofreciendo en todo momento su ayuda y a Francisco Bascour, porque a pesar de todo, no dejó de estar presente en esta etapa, tan importante en mi vida.

Presentación

El tema central que aborda la presente investigación, recae en la atención a la diversidad, vista desde una perspectiva curricular en la práctica de aula regular, puesto que, en nuestra presente condición de estudiantes de pedagogía y por ende, futuras profesionales de la educación, estamos concientes que no sólo la diversidad está vigente en las aulas de escuelas “especiales”, sino que al ser ésta un valor propio de cada persona, convirtiéndose de este modo, en una cualidad que destaca y distingue a cada ser humano, es absolutamente evidente, que esa misma diversidad de la que hablamos, también será encontrada en cada salón de clases, sea en una escuela rotulada como “especial” o no.

Por su parte, al encontrarnos bajo un escenario diverso, en toda su amplitud, es preciso que la escuela sea capaz de responder a lo que la comunidad educativa, especialmente los alumnos, demanden para su aprendizaje. Es por ello que surge nuestra inquietud por indagar acerca de lo que actualmente las escuelas regulares están realizando para atender óptimamente la diversidad de sus educandos, considerando que estos últimos son los principales protagonistas del escenario educativo.

Por consiguiente, la información de la investigación planteada, se encuentra estructurada en cinco capítulos, que dan cuenta sobre los diversos aspectos que inciden en su realización.

El primer capítulo, se refiere al Planteamiento del problema. Contempla los antecedentes que dan cuenta sobre nuestras motivaciones personales en relación al tema a tratar, basadas principalmente, no sólo en nuestra experiencia como universitarias del área educativa, sino que también como ex alumnas del sistema escolar. Se explicita además, una breve descripción del contexto en el cual se concretará la investigación, al igual que la pregunta a investigar y sus respectivos supuestos y objetivos, finalizando con nuestros argumentos que justifican la elección de la temática a indagar.

Por su parte, el capítulo II, en el que se presenta el Marco Teórico, contiene la información aportada por los diferentes referentes teóricos, provenientes de distintos tipos de fuentes, consultados durante la investigación. Con ello, se busca conceptualizar, desde nuestra perspectiva, las variables de estudio involucradas, entre las cuales destacan atención a la diversidad, currículum y aula regular, con la finalidad de profundizar nuestros conocimientos y de este modo, sustentar nuestra observación, descripción, comprensión y posterior interpretación, de nuestro tema de investigación.

El capítulo III, corresponde al Diseño Metodológico. En él se exponen los argumentos que sustentan el enfoque de carácter cualitativo, que enmarca nuestra investigación, destacando entre otras, la relevancia de exaltar la subjetividad de los actores y la participación directa del investigador. También, se da a conocer el Tipo de Investigación y la justificación que se da de éste, tomando como referente la clasificación que efectúa Hernández (1998), siendo la de tipo descriptivo, aquella que mejor representa nuestra intención de investigación.

Por otro lado, este capítulo incluye la delimitación de la Unidad de Análisis, siendo en este caso la práctica docente a cargo de NB1. Los Procedimientos Técnicos e Instrumentos mencionados muestran relación con el tipo de investigación y enfoque previsto para esta investigación. Es por ello que están pensados con la finalidad de rescatar verazmente la información necesaria, a través de entrevistas y registros etnográficos, los cuales se encuentran anexados en la parte final de la investigación.

Para finalizar este capítulo, señalamos el Plan de Análisis, que da cuenta de las distintas facetas que nos permitirán entre otras cosas, levantar información, reflexionar, comprender e interpretar los resultados que vayan siendo obtenidos y, de este modo, dar respuesta tanto a los objetivos planteados como a la pregunta de investigación.

En el capítulo IV, Resultados y Análisis de la Información, se hace referencia a los resultados que arrojó el proceso investigativo, anunciando la información seccionada por categorías, de manera descriptiva y respaldándola con las textualidades obtenidas mediante los instrumentos diseñados para el estudio. Así como también, se incluye, los análisis interpretativos de cada una de las categorías, para posteriormente realizar un exhaustivo análisis que integra aspectos relevantes de la información recogida, es decir, análisis integrado, contenido en el mismo capítulo.

Finalmente, el capítulo V, da a conocer nuestras conclusiones respecto a la temática en estudio una vez concretado el proceso de investigación, plasmado en

los capítulos anteriores, respondiendo así, a las inquietudes que impulsaron la realización de esta investigación. Inquietudes que culminaron siendo los objetivos centrales que orientaron su desarrollo.

I Planteamiento del problema.

1. Antecedentes

“No entiendo”, “no me gusta estudiar”, “no quiero ir al colegio”, “la profesora me reta porque no trabajo”, “me da sueño”. Si nos preguntáramos cuántas veces hemos escuchado estas expresiones y otras cuántas más, dentro de la sala de clases, seguramente no poseeríamos una noción exacta, debido a la innumerabilidad de veces que éstas se han manifestado, así como también, la infinitud de ocasiones en que expresiones como éstas han sido ignoradas por el docente, atribuyéndole una actitud de ocio o, a modo de solución, una derivación a especialistas médicos que diagnostiquen la actitud “conflictiva” frente al aprendizaje, sin llevar a cabo una reflexión autocrítica, continua y sistemática, en cuanto a su quehacer pedagógico.

Basándonos en esto y sumando nuestra experiencia, no solo como ex - alumnas del sistema escolar, sino que también, a nivel profesional, como futuras docentes en práctica, estamos concientes que el aula es un espacio diverso, a pesar de su tendencia a la homogenización, ya que en él, convergen distintos “mundos”, cada uno con características particulares, los que a su vez, se relacionan interactuando entre sí.

***“Nuestras diferencias tienen variados orígenes:
experiencias de vida, características biológicas, culturales etc.”¹***

¹ Apuntes de clase de “Diversidad y Aprendizaje”, dictada por la profesora Claudia Díaz Flores, celebrada en Santiago 13 de Octubre de 2006.

Por consiguiente, lo expuesto hasta aquí, representa en parte nuestro interés por llevar a cabo una investigación acabada respecto al tratamiento de la diversidad en el aula regular, focalizándolo desde la perspectiva del currículo, por ende, considerando planificaciones y adecuaciones pertinentes, con sus respectivos objetivos, contenidos, metodologías y/o evaluaciones.

El abordaje a nivel curricular de la atención a la diversidad, en la práctica de aula, se investigará en el contexto intra – aula del primer nivel de educación básica, en un colegio católico, ubicado en la comuna de La Cisterna, cuyas principales características recaen en ser un colegio mixto, con jornada de mañana y tarde, de modalidad subvencionada y en el otorgamiento de educación sólo a nivel pre – básico y básico; es decir, educación parvularia y de los distintos niveles de enseñanza básica. Es importante mencionar que el establecimiento tiene un Proyecto Educativo Católico, cuyo propósito es educar bajo fundamentos cristianos *“...la formación de alumnos íntegros, con sólidos valores Cristianos y preparados para enfrentar en buenas condiciones sus estudios de continuidad”*.²

Por su parte, el primer nivel de educación básica, correspondiente a la jornada de la mañana de este establecimiento, será el foco de interés de la presente investigación, cuyos grupos están conformados por 35 discentes en primer año básico y 39 en segundo, cada uno con sus respectivos profesores jefes de Educación General Básica.

² *Proyecto Educativo*, informe inédito, Colegio Villa Jesús de La Cisterna, [s.a.].

Con respecto al conocimiento del tema a tratar, es posible mencionar la diversidad humana, como un sin número de diferencias y semejanzas que nos hacen ser seres únicos e individuales y no precisamente recurrir a la noción estigmatizada y muchas veces errada, en cuanto al tema de diversidad, que hace referencia y compromete a las personas que históricamente han sido tratadas de “diferentes”.

En concordancia, debemos considerar que nuestra investigación involucra principalmente la relación diversidad – currículo, lo que hace relevante destacar que este último ha sido utilizado y adecuado durante toda la evolución histórica de la humanidad en sus diversos procesos de cambios.

En relación a lo anterior, María José Borsani, ejemplifica las adecuaciones curriculares, en su libro del mismo nombre, en la evolución histórica, mencionando el currículo teocéntrico, antropocéntrico, funcionalista etc. Pero, también, es importante señalar, que han sido las organizaciones contemporáneas, de discapacitados en el mundo, quienes se han convertido en los principales protagonistas de impregnar socialmente la importancia de dar respuesta a las necesidades educativas, en función de la valorización de la diversidad, como seres únicos e individuales, bajo una mirada incluyente y no discriminatoria como ha sido manifestado hasta el día de hoy.

El interés por atender la diversidad en un aula regular, ya no solo en términos de integración, sino desde una perspectiva global, que de cuenta de ésta en las distintas formas de llevar a cabo el proceso de enseñanza – aprendizaje, se

trate o no de alumnos con “discapacidad”, es un tema reciente y para muchos desconocido, por lo que el acceso a la información pertinente, es casi nula. Es por ello que la información encontrada posee relación directa con estudios y proyectos de integración, excluyendo a la diversidad en un aula común.

Entre el material encontrado, podemos señalar la Propuesta de Apoyo a la Diversidad en la Escuela Regular, de la profesora Lucy Lara Rocha, quien plantea la necesidad de contar con procesos de aprendizajes de calidad, que incorporen las características y cualidades que nos hacen diferentes, desde el momento en que la educación se convierte en un derecho humano y, además, enfatiza en la necesidad de contar con un equipo multidisciplinario que asegure una efectiva educación en y para la diversidad.

“Si no hay una forma única de aprender, no puede enseñarse igual a todos, por lo tanto hay que diseñar también, sistemas pedagógicos diversificados de atención en las aulas regulares...”³

Para finalizar este apartado, se destaca dentro de la información encontrada, la realización de estudios, seminarios y cátedras referentes a la atención a la diversidad en el aula, que dan cuenta de previos análisis curriculares y de prácticas docentes, que han derivado en la formulación de textos y la propuesta antes señalada.

³ Lara Rocha, Lucy. Propuesta de Apoyo a la Diversidad en la Escuela Regular. *Sector Matemática* [en línea]. Especial 11- Marzo – 2007, nº 3. [Consulta: 9 Abril 2007]. <http://www.sectormatematica.cl/especial/articulo3_repsi.pdf>

2. Pregunta

En este marco, interesa indagar en ¿cómo se aborda, a nivel curricular, la atención a la diversidad, específicamente en relación a Necesidades Educativas que están asociadas a problemas de aprendizaje, en la práctica de aula de NB1, en una escuela de la Cisterna?

2.1 Supuestos

- El modelo de planificación curricular del establecimiento, da cabida a la atención a la diversidad en el aula.
- Las docentes adecuan las planificaciones solicitadas por el establecimiento, de acuerdo a la realidad del curso.
- Considerando lo anterior, las docentes realizan adecuaciones curriculares, concretándolas en la práctica, según se estime conveniente, utilizando recursos específicos y pertinentes.
- Existen instancias de diálogo entre docentes con la finalidad de reflexionar sobre sus propias prácticas pedagógicas y/o apoyo con especialistas, en la perspectiva de la atención a la diversidad.

3. Objetivos

3.1 Objetivo General:

- Conocer de qué forma se aborda en el aula, a nivel curricular, la atención a la diversidad, específicamente en relación a las Necesidades Educativas asociadas a problemas de aprendizaje.

3.2 Objetivos Específicos:

- Comprender el modelo de planificación curricular, en relación a la atención a la diversidad de niños y niñas que presenten Necesidades Educativas.
- Determinar la existencia de planificaciones adecuadas a la realidad del curso.
- Identificar las adecuaciones curriculares, caracterizando su ejecución y utilización de recursos.
- Reconocer instancias de diálogo entre docentes y/o trabajo cooperativo con especialistas, para atender la diversidad del aula, en relación a las Necesidades Educativas.

4. Justificación:

Nuestras disímiles experiencias escolares en educación básica, una de carácter negativo, que lleva a recordar ingratamente su experiencia como alumna en el sistema escolar, y otra con una experiencia totalmente opuesta, sumado al aporte que la Universidad nos ha entregado, durante nuestra formación docente en estos cuatro años, con el apoyo de seminarios y clases, que han resaltado la importancia de la calidad humana en toda su amplitud, nos ha llevado a situar nuestros intereses bajo una misma perspectiva: Mejorar la calidad educativa, considerando las diferencias individuales y sociales presentes en el aula.

En congruencia con lo anterior, creemos que es importante efectuar la investigación para ampliar y profundizar nuestro conocimiento respecto a la atención de la diversidad, vista desde el currículum y las prácticas docentes, temas que se comprenden comúnmente por separado y que para efectos de aportar en el mejoramiento de la calidad en educación, resultan fundamentales, con la intención de llevarlo a nuestra futura vida laboral y, a su vez, compartirlo con quienes presenten interés de conocer, reflexionar y mejorar su labor docente, como también estimular las ganas de aprender a aprender de manera recíproca, entre profesores y alumnos, beneficiando así la convivencia escolar.

Por otra parte, no queremos despreciar la oportunidad de generar un incentivo a futuras investigaciones, que deriven otras inquietudes frente a la problemática de la valoración de la diversidad en el aula regular, principalmente,

aquella que tiene relación con las diferentes Necesidades Educativas, que puedan manifestarse durante el proceso de aprendizaje.

Al cursar la etapa final de nuestra formación docente, y encontrarnos realizando la práctica profesional en el primer nivel del establecimiento donde se llevará a cabo nuestro estudio, creemos que la factibilidad y viabilidad de concretar nuestra investigación, se dará en condiciones óptimas y necesarias, ya sea por la influencia de factores de tiempo, considerando que asistimos regularmente, dos veces a la semana y por lo tanto, cuarenta horas cronológicas al mes, durante el primer semestre y tres veces a la semana, con un total de 60 horas mensuales, durante el segundo período, debido a la realización de nuestra práctica profesional, la cual nos permitirá observar e indagar en nuestra temática, contando, además, con la disponibilidad de tiempo el día martes en extenso – ya que tenemos la tarde libre – lo que nos facilitará ampliar nuestros registros de observación.

Por su parte, el factor económico también nos favorece, ya que el establecimiento educativo se encuentra dentro de nuestra comuna y por tanto, aledaño a nuestros hogares, siendo mínimo el gasto monetario que se usará para efectuar el traslado en transporte público. Del mismo modo, el gasto empleado en fotocopias e impresiones se reduce considerablemente, debido a la autorización que el establecimiento nos otorga para hacer uso de estos recursos.

Y por último, no podemos dejar de mencionar otro aspecto favorecedor, referido a la convivencia escolar que poseemos, tanto con los docentes, como con los alumnos, ya que esto, nos permitirá relacionarnos directamente con los

protagonistas de nuestra investigación, no sólo en cuanto a observaciones sino que también en base a la interacción dialógica con los mismos, puesto que la comunidad escolar se encuentra al tanto de las indagaciones que llevaremos a cabo en el establecimiento, otorgándose así, las condiciones necesarias para el cumplimiento de los objetivos propuestos en un comienzo.

II Marco Teórico

1. Diversidad en el aula

1.1 ¿Qué es Diversidad?

Es preciso responder esta pregunta, porque tal como se ha manifestado en la sección anterior, destinada al planteamiento del problema, la temática que aquí se presenta de interés investigativo, recae en la atención a la diversidad en la práctica de aula, vista desde una perspectiva curricular, dejando claro, por consiguiente, su carácter endógeno (que se origina por causa interna) – cultural, al implicar los significados que delinear la vida interna del sistema educativo.

De esta manera, comenzaremos definiendo el tema central que convoca esta tesis, es decir, la Diversidad.

La diversidad es un término polisémico, ya que su definición se enmarca dependiendo de la disciplina, y por ende del contexto que la aborde. De esta manera, encontramos significados vinculados a la biología de los seres vivos, principalmente en el aspecto genético, resaltando su carácter de riqueza ecológica y de beneficio para la mantención de la vida vegetal y animal. Por otra parte, la diversidad se concibe como una cualidad, inherente a las cosas, así como también, a las “diferentes maneras” que adquiere una realidad.

Es apropiado entender la definición que la UNESCO, otorga a la diversidad, desde un plano cultural, por su particularidad de promoverla, asociándola a la idea de patrimonio común de la humanidad, con la finalidad de satisfacer la necesidad de respetar el multiculturalismo y potenciar la creatividad. La manifestación de esta diversidad se le atribuye a las diferentes identidades que convergen en los grupos y sociedades, lo que favorecería el intercambio creativo, siendo de gran importancia preocuparnos de su conservación, al igual como ocurre con la preocupación por la preservación de la biodiversidad. Bajo ésta perspectiva se impulsa reconocer y consolidar la diversidad cultural, para ser disfrutada por las siguientes generaciones.

Sin embargo, en ninguna de estas definiciones se nombra la diversidad como un valor propio de cada persona. No obstante, la diversidad social es la que más posee relación con ella, puesto que la sitúa como un rasgo propio de una sociedad cualquiera, sociedad que esta compuesta por seres que presentan diferencias, permitiendo tanto la integración como la inclusión social.

La diversidad entendida como un valor inherente a cada persona, parece omitida en la actualidad por los patrones homogeneizadores que imperan, desde la raíz social, puesto que tal como manifiesta Carlos Skliar (2002) las diferencias propias de cada persona, han sido desvalorizadas tras un proceso de “diferencialismo”⁴ que ha originado la producción de seres diferentes, vistos desde una perspectiva peyorativa, que a su vez ha generado la negación de aquello que nos hace únicos e irrepetibles, potenciando, así, la discriminación.

⁴ Entendida, en términos de Skliar, como el proceso por cual se distinguen de la diferencia algunas marcas diferentes.

Cabe señalar que las diferencias individuales pueden tener múltiples orígenes, tales como experiencias de vida, características biológicas, sociales y culturales, además de aspectos psicológicos, afectivos, étnicos y físicos, entre otros, lo cual no implica una exclusión social del individuo ni un impedimento en lo que respecta a ciertos derechos básicos, como lo son el derecho a la vida, a la dignidad y a merecer oportunidades reales de educación y trabajo.

Aún así, por su parte, la escuela se ha convertido en un escenario que se ha encargado de reproducir patrones “normalizadores”⁵, en cuanto a su afán homogeneizador, puesto que percibe las diferencias como una problemática que dificulta la inserción del individuo a la sociedad, convirtiéndolas en una desventaja que debe ser tratada por los docentes, quienes generalmente al encontrarse con niños “problemas” delegan su responsabilidad a especialistas, para de este modo superar sus problemáticas, asegurar su permanencia y, por ende, integrarlos a la sociedad.

Es por ello que nuestro desafío radica, entre otros, en el compromiso docente, para asegurar la coherencia entre la ideología y la práctica, ya que un docente puede apelar a la educación en y para la diversidad y, sin embargo, seguir efectuando clases homogeneizadoras, utilizando estrategias y/o metodologías de trabajo estandarizadas, sin considerar la realidad curso en la cual se desenvuelve. Lo cual se evidencia en la programación de aula que efectúa el docente, planificaciones, que en muchos casos perduran por un tiempo indefinido, a pesar de enfrentarse a distintos cursos, con distintos niños y, por ende, distintas realidades.

⁵ Derivado del término normalización, de la autora María Del Carmen Olivier.

En concordancia con lo anterior, solo queda por señalar que si bien hoy en día, las instituciones educativas, poseen la facultad de tomar decisiones autónomas, en cuanto a la elaboración de planes y programas (véase en el apartado 2.2), la atención a la diversidad, considerando ésta como un valor propio de cada individuo que enriquece el proceso de enseñanza – aprendizaje no sólo del niño o niña “diferente”, sino más bien, del grupo curso en general, no se ha consolidado plenamente en el currículum como tal.

Esta falta de consolidación, parte desde su ontogénesis que recae en el currículum formal estipulado por el gobierno (Primer Nivel de Concreción Curricular), a pesar que hace alusión a ella, puesto que no existe una clara “comunicación” entre lo establecido en el currículum formal que teóricamente sí reconoce y explicita la necesidad de atender la diversidad y lo efectuado concretamente tanto a nivel institucional (Segundo Nivel de Concreción Curricular) y a nivel de aula (Tercer Nivel de Concreción Curricular).

1.2 Aula regular e inclusiva.

Como se mencionó anteriormente, la educación cumple un rol fundamental en cuanto a la atención a la diversidad, no sólo como un “plus” que otorga prestigio a la institución, sino más bien, como un deber que la sociedad en sí debe hacer propio y que por ende, la escuela no puede ignorar ni quedar al margen de esta realidad.

Además, el rol educacional que imparten las instituciones, aparece como un factor esencial si se concibe el interior del aula, como un espacio que contiene un

notable número de personas, disímiles entre sí, cuyas relaciones se establecen en el proceso de enseñanza – aprendizaje, mediante interacciones entre educandos y docentes.

En este punto es importante señalar, que el aprendizaje debe entenderse como un proceso continuo, global y activo, ya que involucra tanto aspectos individuales personales del sujeto, como también aspectos sociales. Su individualidad resulta fundamental al momento de iniciar el proceso, puesto que sus modelos previos de realidad, son la base sobre la cual la interacción social repercutirá modificando o ampliando dichos saberes ya internalizados, construyendo de este modo sus propios aprendizajes, que finalmente se convertirán en la base para enfrentar nuevos conocimientos.

Lo anteriormente expuesto, hace referencia a lo que plantea la UNESCO, en su texto “Educar en la Diversidad: Material de formación docente”, mencionando el postulado de Vigostsky (1977), referente a la zona de desarrollo próximo “... *la enseñanza a de situarse en la denominada “zona de desarrollo próximo” postulada por Vigostsky que se sitúa entre lo que el alumno puede hacer por sí solo y lo que es capaz de hacer y aprender con la ayuda de otros más capaces. La educación debe intervenir, precisamente en las actividades que el alumno todavía no es capaz de hacer por sí solo, pero que podría llegar a realizar si recibe la ayuda necesaria.*”⁶

⁶ Duk Cynthia (Ed.), Ministerio de Educación de Brasil - OREALC/UNESCO Santiago, “Educar en la Diversidad: Material de formación docente”, Aprendizaje significativo, Editorial: Ministerio de Educación de Brasil, desarrollado en Argentina, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay del 2000 al 2003, pág. 164.

Por otra parte, es preciso destacar que las relaciones sociales llevadas a cabo en el aula y que tal como se mencionó fomentan el progreso del aprendizaje individual, no solo responden a lo estipulado en el currículum formal, elaborado y diseñado por la entidad gubernamental a cargo - que más adelante se abordará -, sino que también, se encuentra latente en diversas formas, el famoso currículum oculto.

Entendemos currículum oculto como aquello que no se encuentra explicitado en el currículum formal pero que, sin embargo, está presente en cada rincón del sistema escolar, visibilizándose principalmente, tanto en actitudes como en valores y por lo tanto también forman parte del proceso de aprendizaje.

En concordancia con lo anterior, la educación que se imparte en las salas de clases, a lo largo de la historia, se ha caracterizado, por su tendencia homogeneizadora y normalizadora, lo que se ve reflejado, en cuanto a su quehacer pedagógico transmisor, que ve en el educando la posibilidad de moldearlos según los intereses que se consideren relevantes para su exitosa inserción social.

No obstante, también es importante destacar la importancia que a nivel de discurso, últimamente, se le ha otorgado a las diferencias que existen al interior del aula, ya sean físicas, cognitivas, étnicas, etc., las que permanentemente han sido objeto de burlas y exclusiones, por parte de los grupos de pares, como por autoridades y cuerpo docente.

Un ejemplo básico y clásico de discriminación a la diversidad en la escuela, se ha llevado a cabo precisamente a través del currículum oculto, siguiendo la línea que la familia ha realizado desde un principio. Nos referimos con ello a la discriminación de género.

Entendemos por género a la designación de roles que socio – culturalmente se atribuye a ambos sexos, es decir, es una construcción social que históricamente ha estereotipado las conductas de hombres (masculino) y mujeres (femenino) y que por tanto, primeramente la familia y luego la escuela se han encargado de reproducir y consolidar, las diferencias de manera irreconciliable, hasta finalmente convertirlas en argumentos basados en el prejuicio.

Esta dificultad de respetar y apreciar, la diversidad, en todas sus dimensiones, es lo que el autor, Ignasi Puigdemívol, en su libro “Programación de Aula y Adecuación Curricular”, ha denominado escuela expulsiva, es decir, toda escuela que ha negado las diferencias de sus estudiantes, sometiéndolos a diversas estrategias principalmente conductuales, con la finalidad de reformar sus actitudes, valores, capacidades en función del control y, por ende, la normalización que imparte el sistema.

Al asumir que cada uno de nosotros presenta múltiples diferencias, no solo biológicas o físicas, sino también, aquellas que resultan de nuestra convivencia con el entorno social, entendemos que el aula, es el lugar donde convergen precisamente esas distintas realidades, que nos hacen ser seres únicos e irrepetibles, otorgándonos la posibilidad de enriquecer, tanto nuestras relaciones

interpersonales como la valoración del ser, que es distinto a uno y que se encuentra al lado.

Es por ello que la atención a la diversidad resulta incompatible, primeramente, con la selección de estudiantes al momento de ingresar a la institución educativa, como también con los requisitos de exigencia académica para su permanencia.

Por otra parte, apela innegablemente a diseñar nuevos modelos educativos que consideren las diferencias que conforman la realidad del aula, así como también, elaborar nuevas modalidades de implementación de estrategias, recursos, entre otros, con la finalidad de mejorar la calidad de la enseñanza, dando énfasis al aprendizaje de los alumnos, que presenten o no Necesidades Educativas Especiales (N.E.E), atribuyendo en estos casos, la denominación de aula inclusiva, puesto que convierte la diversidad en su principal foco de atención.

Es preciso señalar que hasta el día de hoy, la escuela se ha hecho cargo de la diversidad sólo en términos de INTEGRACIÓN, la cual no ha satisfecho la necesidad de convivir en diversidad, puesto que la aceptación de estudiantes discapacitados en escuelas comunes, no ha logrado la inserción activa de éstos en la sociedad y tampoco representa un verdadero interés por atender las necesidades de todos los estudiantes que conforman la comunidad educativa.

La integración se ha caracterizado, también, por la delegación de estudiantes con NEE a profesionales especialistas, atendiendo individualmente a los alumnos o alumnas integrados. Además se provee de recursos humanos y materiales, sólo

para ellos, recurriendo muchas veces a aulas dotadas de materiales especiales, para atenderlos personalmente, siendo un claro signo de exclusión. De esta manera, se enfatiza, principalmente, en la permanencia física de los estudiantes integrados, convirtiéndose así, la posibilidad de socializar en el aspecto fundamental de su integración, en desmedro de la promoción de los aprendizajes curriculares.

A diferencia de la integración, la educación inclusiva si bien enfatiza su atención en la facilitación de oportunidades sociales, no desconoce las oportunidades educativas que debe procurar para todos sus estudiantes, es más, los hace participe de todas las actividades escolares llevadas a cabo en el aula, sin excluirlos trasladándolos a aulas anexas. El uso de recursos humanos y materiales es en función del beneficio de todos los estudiantes, así como también, la adaptación del currículum como tal.

A continuación, el presente cuadro resume las principales características que deben presentar las prácticas inclusivas en el aula, según Cynthia Duk, en “Educar en la Diversidad: Material de formación docente” (s/a; Pág. 43).

Prácticas inclusivas en el aula.

- Las clases responden a la diversidad de necesidades, intereses y estilos de aprendizajes de los alumnos.
- Los contenidos y actividades de aprendizaje son accesibles para todos los alumnos.
- Se intencionan actividades que promueven la comprensión, la aceptación y valoración de las diferencias.

- Se promueve la participación activa y responsable de los alumnos en su aprendizaje.
- Las actividades favorecen al aprendizaje cooperativo entre los alumnos.
- La evaluación estimula los logros de todos los alumnos.
- La disciplina en el aula se basa en el respeto mutuo.
- La planificación, desarrollo y revisión de la enseñanza se realiza en forma colaborativa.
- Los profesores favorecen la participación y proporcionan apoyo al aprendizaje de todos los alumnos.
- Los profesionales de apoyo facilitan el aprendizaje y la participación de todos los alumnos.

Internacionalmente existen normas y acuerdos que enfatizan una educación de calidad para todos, la cual contempla la diversidad en todos sus aspectos, tales como: Convención sobre los derechos del niño (1989); Conferencia mundial sobre educación para todos: Jomtien (1990); Normas uniformes de las Naciones Unidas sobre igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad (1990); Reunión de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe (1996); Reunión Regional de Las Américas preparatoria para el Foro Mundial de Educación para todos (2000); VII Reunión Regional de Ministros de Educación (2001).

Si bien, existen internacionalmente políticas que apelan a la atención de la diversidad, esta no se ve asegurada, ya que para concretarse, se necesita urgentemente un cambio socio – cultural que impulse nuevas políticas educacionales y una actitud conciente que repercuta en las prácticas pedagógicas de los docentes, y de esta manera llegar a todos los niños y niñas que presenten cualquier tipo de Necesidades Educativas.

“La inclusión implica reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas de los centros educativos para que puedan atender a la diversidad del alumnado de su localidad”⁷

1.3 Necesidades Educativas Especiales (NEE).

El concepto de Necesidades Educativas Especiales, responde a una nueva concepción de educación, que data con mayor fuerza, desde los años 70', cuando surge la inquietud de dar respuesta a los alumnos que por diversos motivos, sean estos permanentes o temporales, no logran autonomía en cuanto a sus aprendizajes. Es decir, presentan dificultades para seguir el ritmo académico que la escuela trabaja, dejando atrás, la antigua concepción basada en la medicina y psicología, que marca la deficiencia de forma categórica, haciendo prevalecer el diagnóstico clínico, en cierto modo castrante, más que las capacidades reales presentes en el sujeto y que, por lo tanto, son posibles de desarrollar y potenciar.

La primera escuela especial creada en Chile en el año 1852, fue a su vez, la primera de América Latina y estaba destinada exclusivamente para aquellos niños que presentaban discapacidad auditiva. Pero fue durante los años 40' y 60' cuando este modelo discriminatorio, que segrega a los niños considerados “normales” y aquellos estereotipados bajo el rótulo de discapacitados, cobra fuerza y validez.

⁷ Duk Cynthia (Ed.), Ministerio de Educación de Brasil - OREALC/UNESCO Santiago, “Educar en la Diversidad: Material de formación docente”, Aprendizaje significativo, Editorial: Ministerio de Educación de Brasil, desarrollado en Argentina, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay del 2000 al 2003, pág. 42.

Posteriormente en el año 1978, con la aparición del informe Warnock (Gran Betraña), se impulsa un cambio radical, al menos, en la forma de concebir la educación, puesto que, se especifica la importancia de que todos los niños y niñas sean educados, sin importar la condición física o mental diagnosticada. De esta manera, la acción educativa deberá regirse, para todos, bajo los mismos fines y propósitos, basándose en la premisa que se estipula en la convención de los Derechos Humanos, especialmente en aquella que hace referencia a los derechos que posee toda persona a recibir educación.

Una vez conocido el propósito del informe Warnock, en Chile, se realizó una serie de cuestionamientos en cuanto al sistema educacional, principalmente bajo el foco de “calidad y equidad”. Las investigaciones que sólo consideraron a los profesionales de las escuelas regulares, excluyendo la visión de aquellos que trabajan en las escuelas especiales, arrojaron resultados determinantes como los que señala el MINEDUC, en su texto “Educación Nuestra Riqueza: Antecedentes Históricos, Presente y Futuro de la Educación Especial en Chile”, 2004, citando el Informe de la Comisión Nacional para la Modernización para la Educación (1994).

***“que las prácticas educativas
no dan cuenta de las diversidades intelectuales, socioeconómicas y
culturales de los sujetos
ni de las situaciones educativas”.***

Reconocemos lo anteriormente expuesto, no sólo como futuras educadoras, sino que también como ex alumnas del sistema educacional regular, como una realidad

que se encuentra hasta el día de hoy presente en el aula, puesto que las diferencias aún sin ser catalogadas como discapacidad no son atendidas de manera eficiente debido al inadecuado manejo de las prácticas docentes.

Sin embargo, aunque una persona presente de manera tangible, mediante la observación, algún tipo de discapacidad, no quiere decir que esté incapacitada para ejecutar y alcanzar las metas propuestas a modo general, cobrando gran importancia las prácticas educativas que el docente a cargo, lleve a efecto. Pensamos que es importante destacar en este punto, que si se lleva a cabo una acción pedagógica inadecuada, al no considerar las diferencias de lo sujetos presentes en el aula, es posible incluso, llegar a generar estas necesidades educativas especiales.

Por esto, la responsabilidad con la que se asume el quehacer pedagógico, principalmente relacionado a su metodología, resulta fundamental, no solo para suplir Necesidades Educativas Especiales, que se puedan percibir al interior del aula, sino que también, para prevenir la aparición de nuevas necesidades, al no existir un complemento entre las características del alumno y las estrategias que el docente utiliza para promover el aprendizaje.

Como se mencionó anteriormente, las Necesidades Educativas Especiales, se pueden presentar permanente o temporalmente y pueden ser de origen clínico (físicas, psicológicas, sensoriales, afectivo – emocional) o producto del contexto social – cultural, como también, de una inadecuada práctica pedagógica.

1.4 Adaptaciones o adecuaciones Curriculares.

Una de las maneras en que las prácticas educativas, pueden abordar o prevenir las NEE, al interior de la sala de clases, es mediante la utilización de las Adecuaciones o Adaptaciones curriculares, las cuales podrían definirse como instrumentos pedagógicos, que permiten atender las diferencias de los estudiantes, para potenciar sus capacidades en cuanto al aprendizaje. Las adecuaciones, implican la modificación de las condiciones de acceso al currículum, estandarizadas en cada establecimiento, ateniéndose a suplir las necesidades que apele el contexto educativo.

Bajo esta perspectiva, la elaboración del PEI también correspondería a una Adecuación Curricular, ya que se adapta el Marco Curricular Base, al contexto socio – cultural y a la intencionalidad que el establecimiento pretenda impulsar. Siguiendo esta misma lógica, las planificaciones de aula también pueden ser consideradas, como tales, pero la problemática recae, sin embargo, la mayoría de las veces, en la reproducción de los planes y programas, diseñados por el MINEDUC, sin intervenir significativamente en ellos, para facilitar el aprendizaje.

- **Clasificación de las Adecuaciones Curriculares.**

Las adecuaciones Curriculares, se clasifican en aquellas que tienen relación con el acceso al currículum, lo que a su vez implica los recursos profesionales y adaptaciones en cuanto a la infraestructura y el equipamiento del establecimiento y,

por otra parte, aquellas que adaptan el currículum propiamente tal, involucrando así, la modificación de objetivos, contenidos, metodología y/o evaluaciones.

Cabe señalar, que en la clasificación de las adaptaciones curriculares, específicamente en relación a los componentes del currículum (objetivos, contenidos, metodologías y evaluaciones), es posible distinguir dos tipos de adaptaciones: significativas y no significativas; siendo estas últimas aquellas referidas a alteraciones en cuanto a las metodologías empleadas por el docente, mientras que las significativas implican variaciones en los objetivos, contenidos y/o criterios de evaluación

- **Fases del Proceso de Adaptación Curricular.**

Formulación: Se refiere a la fase diagnóstica, es decir, donde se da a conocer la situación de cada estudiante que presenta una NEE, para luego planificar, en base a actividades en común, para todo el curso, pero a su vez diferenciadas, para no excluir ni atrasar a quienes presenten dificultades.

Aplicación: Referida a las estrategias que permitirán enriquecer el aprendizaje del estudiante, aplicadas en el aula, a modo de responder a sus necesidades considerando al igual que la fase anterior, la planificación del curso.

Seguimiento y Evaluación: Los objetivos individuales explicitados en la Adecuación Curricular, deben derivar, tanto en los procedimientos como en los

criterios e indicadores que prevalecerán al momento de la evaluación, pudiendo ser ésta de carácter, cualitativo o cuantitativo.

- **Niveles de Adecuación Curricular.**

Adecuaciones Curriculares Institucionales: Tal como su enunciado lo manifiesta, tiene relación con el organismo educativo y, principalmente, con el proyecto educativo que éste elabora, en concordancia con sus objetivos valóricos y de identidad. Supone adaptación de objetivos educativos, metodologías docentes y, por último, adaptaciones que lleven a superar las barreras de acceso.

Adecuación Curricular de Aula: Se concretan en las actividades de aula, para todos quienes componen el curso, pero siempre alerta en cuanto a la atención de las NEE, de él/los educandos. Las Adecuaciones pueden ser de carácter temporal, relativo al tiempo destinado para el cumplimiento de los objetivos o bien adecuaciones enfocadas a los objetivos o contenidos del currículum. Este tipo de adecuación curricular, responde a los objetivos que se plantea la educación inclusiva, definida anteriormente.

Adecuaciones Individuales: Enfocada a determinados estudiantes con NEE, con la finalidad de responder a ellas; pueden ser de carácter temporal o vinculados a los objetivos, contenidos y/o evaluaciones, pero siempre diseñadas a partir del currículum general del curso. Este tipo de adecuación, hace referencia a lo planteado en el programa de integración.

Para poder ahondar más en lo que respecta al tema de la atención a la diversidad, desde su perspectiva curricular, es preciso comprender y analizar, tanto el concepto de currículum como las implicancias de éste, las cuales se darán a conocer en el siguiente apartado.

2. Currículum Educativo.

2.1 ¿Qué es? ¿A qué responde? ¿Qué orienta?

El currículum, a lo largo de nuestra historia, se ha manifestado desde diversas perspectivas y contextos, siendo el principal motivo por el cual, no es posible encontrar una definición única de éste. Su vulnerabilidad a los cambios socio-culturales queda plasmado en diversos debates protagonizados por especialistas del plano educativo, quienes han basado sus argumentos en ideas presentadas con anterioridad por algún autor emblemático del tema curricular.

De esta manera, encontramos una amplia gama de posturas, basadas en concepciones disímiles entre sí, las cuales marcan determinadas etapas de escolarización, de acuerdo a los fines que se quieran alcanzar en un período histórico particular.

A modo de ejemplificar, dentro de esta amplia gama de autores, nos remitiremos a mencionar a algunos de ellos, con la intención de contrastar sus opuestas concepciones que fundan sus postulados referidos a la manera de abordar el currículum. Tal es el caso del ingeniero y profesor de administración Franklin

Bobbitt, quien sostiene la creación de un currículum organizativo y funcional, orientado al plano económico, influencia que se deriva fundamentalmente, del modelo de organización científica propuesto por el ingeniero mecánico y economista estadounidense Frederick Taylor, quien es citado por el profesor Tomaz Tadeo Da Silva, en su texto “Espacios de Identidad. Nuevas Visiones sobre el currículum”.

Bobbitt, enfatiza en la consecución de eficiencia, por parte de los educandos, para insertarlos favorablemente a la vida laboral, siendo esta preparación, el desafío primordial de los docentes y por ende su matriz de enseñanza base. Por su parte, una perspectiva totalmente opuesta, es la señalada por Paulo Freire (1970), quien denuncia y rechaza esa funcionalidad del currículum, por su carácter opresor, denominándola “educación bancaria”, puesto que, el profesor en su rol transmisor, sólo se limita a transferir la información a un “recipiente vacío”, listo para ser llenado, rol adjudicado históricamente al alumno.

La concepción propuesta por Freire (1970), pretende concebir la educación como un acto dialógico, que incluye en forma horizontal, tanto al profesor como al alumnado, siendo la característica comunicacional, esencial para “conocer”. Esta valoración del educando, como persona, se contrapone fuertemente con lo mencionado anteriormente por Bobbitt, ya que, la intención no es preparar para la vida laboral de una forma tan estructurada, sino que, potencializar el aprendizaje por descubrimiento, enfatizando en la libertad y toma de conciencia sobre el mundo (Tadeo Da Silva; 2001)

El desarrollo de la educación propuesto por Freire (1970), adopta el concepto de educación problematizadora, cuando el acto de conocer se considera unido a lo ya conocido, siendo necesario para ello, el rescate de conocimientos previos, para fortalecer significativamente, un nuevo conocimiento. Es precisamente este aspecto, el que Paulo Freire (1970), pretende impregnar en la nueva forma de hacer currículum, dejando atrás lo estipulado por aquellos de corte tradicional.

Al explicitar la vulnerabilidad en la definición de currículum, al contexto histórico y a las diversas perspectivas existentes en cada período, es posible apreciar que, a pesar de tener diferentes ideas sobre los propósitos de la educación y por ende, de lo que debe enseñarse, es preciso concordar que el currículum, se presenta como un instrumento dentro de la educación formal, en la cual se concretan y explicitan los fines y propósitos de ésta, en términos de objetivos y contenidos, los cuales según el contexto, responden tanto a demandas sociales y culturales, como a necesidades específicas de los alumnos, otorgándole pertinencia a su diseño, permitiendo de este modo, orientar las prácticas del profesorado.

Por este motivo, es preciso dar a conocer de forma general las distintas teorías, enfoques y modelos que comprenden e influyen la definición y diseño del currículum.

2.1.1 Teorías Curriculares:

Las teorías más representativas del currículum son las siguientes:

- **Teoría Técnica:**

Su base es la tradición educativa, donde el profesorado reproduce de manera acrítica, centrándose en el conocimiento teórico – científico, implementando técnicas establecidas por especialistas, para entregar de manera apropiada el conocimiento considerado válido y por ende, verdadero.

Dentro de esta teoría, se concibe la evaluación como un mecanismo de control, puesto que, su finalidad es medir resultados obtenidos por los educandos, atribuyendo su “fracaso” a una inapropiada selección de estrategias para la enseñanza.

- **Teoría Práctica:**

Su interés recae principalmente, en la comprensión del hombre y su entorno, siendo este el núcleo del cual se desprenden las prácticas educativas. Entre sus características destacan:

- El docente, como profesional, enfatiza en la búsqueda del entendimiento.
- El docente adquiere un rol profesional y reflexivo, que valida tanto la relación docente – alumno, como alumno – alumno.
- El docente otorga un papel primordial a la construcción de significados, con la finalidad de otorgar sentido a los productos obtenidos.
- Evaluación interpretativa y reflexiva, según el contexto que se vivencia diariamente en el aula, para facilitar y guiar la toma de decisiones.

- Evaluación con fines de mejoramiento en la calidad de la educación.

- **Teoría Crítica:**

Denuncia la imposición de la clase dominante sobre la sociedad y visualiza la escuela como un escenario cargado de ideología, la cual reproduce tanto, a través de sus contenidos explícitos (currículum formal) como implícitos (currículum oculto). Esta teoría se caracteriza fundamentalmente por:

- Enseñanza aplicada de forma teórica y práctica: ya que necesita de lo teórico para el análisis y lo práctico para comprobarlo y realizar interpretaciones validadas por la autorreflexión.

- Presenta intereses emancipadores.

- Docente reflexivo y autocrítico, lo que no descarta que estas se encuentren subordinadas a la institución y sociedad.

- Proceso de enseñanza – aprendizaje focalizado en la creación de significados y no en la reproducción de éstos.

- La relación profesor – alumno, se define como un “acto dialéctico”, referido a la postura freiriana en lo que respecta a la acción de conocer.

2.1.2 Enfoques Curriculares:

Surgen a modo de satisfacer las diversas posiciones respecto a la temática educacional, considerando las distintas concepciones filosóficas, sociológicas y

educativas, así como también el contexto socio – político y económico del país. Es posible clasificarlos en Enfoques Clásicos y Nuevos Enfoques.

- **Enfoques Clásicos:**

Se caracteriza por su énfasis en la producción de aprendizaje.

- Enfoque Racionalista o Academicista:

- Contempla como fundamento base, el uso de la razón, siendo su inspiración la filosofía de Kant y Descartes.
- El currículum es entendido como un manual de actividades, para ser aplicado. Incluye objetivos y contenidos establecidos con carácter inflexible.
- En cuanto a la enseñanza esta predeterminada al aprendizaje de la lectura, con la finalidad de insertar a los educandos en la tradición.
- El docente adquiere rol protagónico y es el único portador de conocimiento, el cual transmite a los “alumnos” por medios expositivos.
- Evaluación con sentido de control, ya que su propósito es medir conocimientos alcanzados por los estudiantes.

- Enfoque Humanista:
 - Entre sus representantes figuran Rousseau, Pestalozzi (S XVIII – XIX), John Dewey, entre otros.
 - Base Fundamental: Desarrollo integral de los educandos como seres humanos, en cuanto a sus capacidades y espíritu de superación.
 - Involucra en el proceso de enseñanza – aprendizaje tanto el ámbito afectivo como el cognoscitivo, ya que su postulado otorga relevancia a los valores en su acompañamiento al aprendizaje.
 - Brinda importancia al aprendizaje por descubrimiento, utilizando la creatividad como medio para conseguir un aprendizaje significativo en cada uno de los educandos.
 - En este enfoque, el proceso educativo adjudica al profesor un rol de facilitador o mediador de aprendizaje y no un mero transmisor.
 - Los estudiantes son considerados seres humanos que poseen deficiencias y potencialidades, que el docente debe suplir para lograr un desarrollo integral de éstos.

- Enfoque Sistémico:
 - Sus fundamentos recaen en la Teoría General de sistemas, la cual consiste en una persistente interacción entre los distintos

elementos que conforman una organización, con el propósito de conseguir el o los objetivos propuestos (Típicamente empleado en el área industrial, comercial y militar).

- El plano educativo se considera un sistema (subsistema) del sistema general: sociedad.
- Gráfica:



- El análisis del sistema educativo se establece en base a la interacción de sistemas, con el objetivo de facilitar a la sociedad especialistas que suplan las insuficiencias presentes en la sociedad, es decir, se educa para mejorar a futuro las carencias de los profesionales que se encuentran insertos, actualmente, en la vida laboral.

- **Nuevos Enfoques:**

- Crítico:

- Sustentado en la “Teoría de la Reproducción”.
- Se considera al docente como un fiel representante de la clase dominante.
- Bajo este enfoque el currículum se presenta como un conjunto de normas y valores estipulados por la clase dominante, es

decir, la concepción de mundo de ésta, lo que a su vez genera la consolidación de personas acríticas.

- El político, pedagogo y filósofo italiano, Antonio Gramsci, sostiene que la escuela puede contribuir a la lucha de clases, si los docentes asumen ante todo una postura crítica y reflexiva.

- Enfoque Práctico:

- Señala el currículum, la educación y enseñanza como ejercicios de alta complejidad, por asumir responsabilidades sociales, históricas e interpersonales.
- Durante el aprendizaje, otorga importancia a la acción de descubrir, siendo fundamental el papel de la didáctica y el compromiso que asume cada sujeto educativo.
- Este enfoque fue presentado en 1969 por Joseph Schwab y se considera la superación del enfoque tecnológico del Siglo XX.

- Enfoque Procesual:

- Se considera el profesor como ente investigador y capacitado para tomar cualquier tipo de decisiones. A la vez se concibe como un actor comprometido con su labor educativa, revisando continua y sistemáticamente sus propias prácticas pedagógicas.

- El docente se visualiza como integrante de equipos de trabajo multidisciplinario, referido a materia curricular, donde debe concretar su potencial creativo y decidido.
- El currículum se percibe como un documento público, que establece principios determinados, los cuales deben ser flexibles y por lo tanto permanecer abierto al debate crítico, para así modificar las prácticas educativas.

2.1.3 Modelos Curriculares:

- Modelo Curricular Academicista:

La enseñanza está referida principalmente a los contenidos en su forma conceptual, entregados secuenciadamente por asignaturas y según la importancia e intencionalidad que el docente le pretenda dar. Se caracteriza principalmente, por otorgar un rol protagónico al profesor y delegar un rol pasivo al estudiante, quien solo se limita a acatar la información entregada por el docente y realizar las evaluaciones designadas por él, no considera el contexto ni las necesidades específicas de los estudiantes.

- Modelo Curricular Tecnológico – positivista:

Contempla al currículum, solo en base a los objetivos, concibiendo la enseñanza desde la programación, realización y evaluación, atribuyéndole un carácter

netamente técnico. Se caracteriza por considerar al conocimiento como universal y objetivo, enfatizando en los criterios de control y eficacia.

- Modelo Curricular Interpretativo – cultural:

Enfatiza en los aspectos cognoscitivos (racional) y afectivos (valores), otorgándoles un rol profesional a los profesores, quienes tienen la facultad de tomar decisiones educativas considerando el contexto sobre el cual se desenvuelven.

- Modelo Curricular Socio – crítico:

Considera al currículum, un tema político cultural. Se caracteriza principalmente, por concebir el conocimiento, según el contexto histórico y no absolutista como en los modelos tradicionales, potencializando el aprendizaje significativo y reflexivo de los educandos, bajo una mirada emancipadora, proveniente de un rol docente que fomenta el cambio social, compromiso, reflexión y pensamiento crítico.

2.1.4 Fuentes del currículum.

El currículum como instrumento de la educación formal, está influenciado por diversos ámbitos, que se designan bajo el nombre de fuentes del currículum, según la denominación de César Coll, tratada en clases de Diseño Curricular(2006), los cuales otorgan una información específica correspondiente a su área y que resultan esenciales para el diseño, desarrollo y evaluación curricular. Tales fuentes, son las siguientes:

- **Fuente epistemológica:**

Responde a ¿Cómo se genera el conocimiento?, dependiendo del área o materia en la que se desea abordar.

- **Fuente Psicológica:**

Relativo a la forma de enseñanza, al ¿Cuándo? y ¿Cómo? aprender y ¿Qué? aprender, de acuerdo al desarrollo evolutivo en que se encuentre el educando, siendo de gran relevancia las diversas teorías de aprendizajes existentes, referidas a la relación desarrollo – aprendizaje.

- **Fuente Sociológica:**

Responden al proceso de socialización, considerando aspectos sociales y culturales, sin dejar de lado la moral y la ética, Con la finalidad de formar personas concientes de su entorno.

- **Fuente Pedagógica:**

Esta fuente relaciona tanto el aspecto teórico como práctico, es decir, lo que se pretende enseñar con lo que se enseña, centrada a la resolución de problemas, bajo una mirada profesional.

- **Fuente antropológica:**

Tiene como principal foco de interés, dar a conocer los elementos que conforman una cultura determinada, con la intencionalidad de generar en el educando, conocimiento de la cultura a la cual pertenece.

2.2 Niveles de Concreción del currículum.

Una vez definido el currículum, en base a su ideología y contexto, se procede a su estructuración, la cual contempla las fases desde un nivel abstracto (macro), a uno específico (micro), con la finalidad de cumplir los propósitos que el currículum desea abordar.

Las fases establecidas en la estructura curricular, están determinadas, por los siguientes niveles:

- **Marco curricular base:**

Elaborado por la parte administrativa nacional de educación, con el fin de sistematizar aquellas enseñanzas que todo alumno debe recibir sin distinción alguna, según el nivel en que se encuentre y dependiendo, tal como se dijo en un comienzo, de la intención educativa acordada.

- **Proyecto Curricular de Centro:**

Instrumento pedagógico, cuya elaboración es responsabilidad del personal docente de cada institución educativa, coordinado por el equipo técnico y directiva. Este proyecto debe considerar el primer nivel de concreción, ante lo cual se estipula tanto los dominios básicos que deben alcanzar los educandos y las capacidades específicas que el establecimiento pretenda generar en ellos.

- **Programación Curricular de Aula:**

Corresponde al nivel donde se lleva a la práctica, lo estipulado en los dos niveles anteriores, en forma de estrategias y actividades, que permitirán dar cuenta del aprendizaje de los estudiantes, siendo el profesionalismo docente el principal responsable en la ejecución del proceso educativo previamente diseñado.

3 Currículum y Sistema educacional chileno

3.1 Antecedentes de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza:

El primer nivel de concreción, marco curricular base, en Chile, debe su existencia y diseño a La Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, LOCE, que corresponde a la ley nº 18.962, la cual contempla 90 artículos permanentes y 8 transitorios.

Esta ley orgánica, se convirtió en la sucesora de una década de subvenciones que data desde 1981 producto de la descentralización de la educación, ya que ésta, recae en los municipios de los cuales forman parte.

El proyecto de ley (LOCE) enviado por Augusto Pinochet Ugarte, fue aprobado bajo ningún criterio democrático, por la Junta Nacional de Gobierno, organismo que reemplazaba el actual Congreso Nacional, asumiendo funciones legislativas. Su publicación se efectúa el último día de mandato militar, el 10 de Marzo de 1990, en el Diario Oficial, estableciéndose de este modo, los principios generales que determinarán la educación chilena.

La LOCE, al tratarse de una Ley Orgánica Constitucional del Estado y no de una ley Ordinaria, la cual requiere tanto para su aprobación como derogación, una simple mayoría de adeptos que valide su aprobación mediante el voto, ésta demanda una exigencia mayor a la descrita anteriormente, ya que su dependencia recae en un quórum calificado, es decir, una cantidad determinada de parlamentarios en ejercicio que se encuentren a favor de la ley propuesta.

Por lo tanto, en Chile, la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza requiere para su derogación un quórum de 4/7 de parlamentarios en ejercicio, refiriéndonos con ello, a la participación de senadores y diputados.

Es importante y pertinente destacar en este punto, que la problemática actual de Educación, tiene su génesis precisamente en la imposibilidad de abolir esta ley,

debido a los requisitos que por su carácter orgánico establece en cuanto a su revocación.

Esta problemática ha sido manifestada masivamente por las movilizaciones estudiantiles en el año 2006 y en el actual 2007, en donde los principales protagonistas del sistema escolar, estudiantes, muestran su descontento con la vigencia de la LOCE, esencialmente, por su carácter privatizador que faculta a cualquier persona sin mayores requisitos establecidos, de instalar recintos educacionales y además, por establecer, si bien como un Derecho, un vacío legal respecto a supervisar y garantizar la calidad de ésta.

Cabe señalar, además, que son los intereses de ciertos funcionarios con poder, los que han impedido anular por completo esta ley, permitiendo a su vez, realizar solo mínimas modificaciones a los artículos que la componen, siempre y cuando estas alteraciones no influyan ni afecten sus intereses particulares, tema que actualmente se encuentra latente en la sociedad chilena.

Los fundamentos de la LOCE, se basan en tres pilares fundamentales, los cuales son:

- Todo ciudadano tiene Derecho a la Educación:

Este aspecto deriva de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, específicamente, en el artículo 26, el cual nos señala que *“Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo*

*concerniente a la instrucción elemental y fundamental...*⁸ . Si bien, en términos legales, es un derecho el acceso a la educación, este depende tanto de factores económicos, debido a la privatización de ésta, como a lo social y cultural en cuanto a la realidad de las familias, ya que en muchas ocasiones la precariedad conlleva a priorizar la vida laboral a corta edad, desplazando la importancia de recibir educación formal.

Por otro lado, la LOCE, a pesar de atribuir al estado el deber de financiar un sistema gratuito de enseñanza al nivel básico, no descarta el acceso a la educación privada, debido a su permisibilidad al sistema pagado, lo cual, es contemplado en el apartado relacionado a la libertad de enseñanza.

- Libertad de Enseñanza:

Contempla la libertad de impartir la educación, libertad de elegir quien educa a los hijos y libertad de cátedra. El primero, referido al consentimiento legal, de establecer instituciones educativas, con el único requisito de haber cursado el cuarto año medio. Lo que a nuestro juicio, deja de manifiesto, la irresponsabilidad con la que se concibe la educación, puesto que no se da importancia al requisito de poseer intereses verdaderamente educativos, otorgando una validación a los intereses particulares con fines comerciales, más que un logro en la calidad educativa, puesto que es necesario poseer un referente conceptual para hacerse cargo de una institución escolar.

⁸ ONU, “Declaración Universal de los Derechos Humanos”, Art. 26.

Por otra parte, la libertad de elegir quien educa a los hijos, tal como se desprende del artículo 2, tiene relación con el derecho y deber que la ley otorga a los padres para que todo ciudadano reciba educación, lo que parece adjudicar netamente a la familia la responsabilidad de recibir o no ésta, delegando solo un rol protector al Estado de que ese derecho se cumpla, siendo la existencia de instituciones su principal interés, es decir, crear las condiciones para que los padres puedan ejercer su derecho y deber.

Además, el enunciado del artículo 2 se presenta como una limitante, puesto que si bien el Estado entrega las condiciones necesarias para que este derecho se cumpla, lo hace validando la privatización de ésta, generando a su vez, la dificultad de elegir libremente donde y quién educará a los hijos, debido a que esta elección está finalmente determinada por factores económicos.

Libertad de cátedra: relativo a la autonomía que tendrían los docentes en cuanto a la elección de qué, cuándo y cómo enseñar, pudiendo expresar libremente sus ideas. Aspecto que también parece limitado, puesto que los docentes, si bien, poseen libertad dentro del aula, en términos formales, aparece sujeto a las exigencias que prescribe el Marco Curricular, dependiente del Ministerio de Educación y por las políticas establecidas por las instituciones a las cuales pertenecen.

- Contenidos Obligatorios:

La Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, estipula los requisitos Mínimos de la enseñanza básica y Media, así como también las normas que velan su cumplimiento. En cuanto a la Educación Básica, manifiesta la edad mínima de ingreso (seis años), la duración de ésta (8 años) y por último, los objetivos generales y requisitos mínimos que los educandos debieran adquirir durante su estadía en el nivel básico, los cuales serán detallados en el siguiente apartado.

• **Marco Curricular (OF – CMO, EGB):**

Tal como se mencionó en el punto 2.1, el Marco Curricular que rige en Chile, debe su existencia a la vigencia de la LOCE, la cual en su artículo 18, establece el mandato de elaborar planes y programas, de acuerdo al nivel de enseñanza, por parte del Ministerio de Educación, bajo la previa supervisión del Consejo Superior de Educación, *“organismo autónomo con personalidad jurídica⁹ y patrimonio propio que se relacionará con el Presidente de la República a través del Ministerio de Educación Pública”¹⁰*, con la finalidad de llevarse a cabo en todos los establecimientos educacionales del país, así como también, otorgar las bases para que sea cada centro educativo el que formule libre y autónomamente sus propios planes y programas, para responder al contexto social y cultural, en el cual se desenvuelve (Veáse en el siguiente apartado: PEI).

⁹ Entiéndase por Personalidad Jurídica, persona o entidad que posee criterios y fundamentos pertinentes para determinar decisiones.

¹⁰ Ministerio de Educación, “Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, Título III, Párrafo 2°, Art. 32.

Abocarnos al Marco Curricular, que cimienta las bases de la educación chilena, resulta fundamental, ya que se convierte en uno de los pilares esenciales para tratar e investigar la atención a la diversidad, desde el plano curricular, en la práctica de aula. Es por ello, que se precisa mencionar los artículos que datan de los Objetivos y Contenidos Mínimos Obligatorios estipulados en la LOCE.

La elaboración de Planes y Programas, que componen el Marco Curricular, y que a su vez incluyen Objetivos y Contenidos Mínimos Obligatorios, estipulados en la LOCE, deben procurar, el desarrollo de la personalidad del alumno, así como también, su inserción activa en el medio social, enmarcando su logro en el aprendizaje de los Contenidos Mínimos Obligatorios, los que a su vez también son derivados de la LOCE y anunciados específicamente en el artículo 7.

Lo estipulado en el artículo 7, demuestra claramente el carácter tradicionalista del currículum, por ejemplo, al momento de atribuir el concepto “alumno” (sin luz), típico de las concepciones clásicas, de enfoque academicistas, ya que los niñas y niñas aparecen como meros receptores del conocimiento, entregado por parte del docente, quien era el único portador de éstos, adquiriendo el protagonismo dentro del sistema escolar.

A su vez, en el mismo artículo fomenta el desarrollo de ciertas actitudes ligadas a lo valórico, ya que muestra preocupación por la relación del desarrollo personal con el entorno, pero siempre sujeto a la determinación de los Contenidos Mínimos Obligatorios, evidenciándose un desequilibrio entre lo conceptual y lo aplicado, puesto que podría suponerse un desarrollo de valores humanos, desde un ámbito

teórico, lo que no implica necesariamente la importancia de vivir en valores, otorgando para ello, un espacio prioritario en la escuela. De esta manera, su déficit recae en la relevancia conferida a los valores, desde el plano transversal, es decir que abarque el currículum en su totalidad.

Los objetivos y contenidos mínimos obligatorios para la enseñanza general básica, se encuentran sujeto a lo especificado en los artículos 10 y 11 de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, bajo el título “Requisitos Mínimos de la Enseñanza Básica y Media y Normas Objetivas para velar por su cumplimiento” que a continuación serán reproducidos para no malinterpretar lo que en ellos se quiere dar a conocer.

Artículo 10. - La enseñanza básica tendrá como objetivos generales lograr que los educandos al egresar, sean capaces de:

- a) Comprender la realidad en su dimensión personal, social, natural y trascendente, y desarrollar sus potencialidades físicas, afectivas e intelectuales de acuerdo a su edad;
- b) Pensar en forma creativa, original, reflexiva, rigurosa y crítica, y tener espíritu de iniciativa individual, de acuerdo a sus posibilidades;
- c) Desempeñarse en su vida de manera responsable, mediante una adecuada formación espiritual, moral y cívica de acuerdo a los valores propios de nuestra cultura;
- d) Participar en la vida de la comunidad conciente de sus deberes y derechos, y prepararse para ser ciudadanos, y

- e) Proseguir estudios de nivel medio, de acuerdo con sus aptitudes y expectativas.

Artículo 11. - Para lograr los objetivos generales señalados en el artículo anterior, los alumnos de la enseñanza básica deberán alcanzar los siguientes requisitos mínimos de egreso:

- a) Saber leer y escribir; expresarse correctamente en el idioma castellano en forma oral y escrita, y ser capaz de apreciar otros modos de comunicación;
- b) Dominar las operaciones aritméticas fundamentales y conocer los principios de las matemáticas básicas y sus nociones complementarias esenciales;
- c) Desarrollar su sentido patrio y conocer la historia y geografía de Chile con la profundidad que corresponde a este nivel;
- d) Conocer y practicar sus deberes y derechos respecto de la comunidad, en forma concreta y aplicada a la realidad que el educando y su familia viven;
- e) Conocer las nociones elementales de las ciencias naturales y sociales: comprender y valorar la importancia del medio ambiente, y
- f) Tomar conciencia de la importancia de participar activamente en expresiones de la cultura relacionadas con el arte, la ciencia y la tecnología, y de obtener un desarrollo físico armónico.

Una vez conocido estos artículos, cabe señalar que los Objetivos Fundamentales (OF), a los cuales nos hemos referido en este apartado, se encuentran enmarcados según lo planteado, precisamente, en ambos artículos, definiendo así, las competencias que deben alcanzar los educandos durante la enseñanza general básica. Siendo, por su parte, los Contenidos Mínimos

Obligatorios (CMO) relacionados con los conocimientos necesarios que permitirían la consecución de estos objetivos.

Del artículo 11 en particular, también es factible manifestar que se desprenden los diferentes subsectores que comprenden el currículum, evidenciando, claramente, su carácter coleccionista, según la clasificación y enmarcamiento que realiza el profesor y sociólogo, Basil Bernstein, ya que, cada uno de los requisitos mínimos, se concibe de manera aislada, estableciendo la designación de asignaturas que poseen límites fuertemente demarcados (clasificación), con horarios predeterminados (control) y un proceso de enseñanza aprendizaje, que beneficia la imposición que el docente ejerce en la transmisión de conocimientos (poder), así como también, se conciben los logros que deben ser alcanzados por los estudiantes, y manifestados en este artículo, sin que ellos participen en su formulación, comportándose bajo un rol, netamente, receptor, puesto que se somete a los objetivos y contenidos designados por otros.

Es así que los OF – CMO de la Enseñanza General Básica, que anuncia el Ministerio de Educación en la actualización 2002, del currículum en Chile, están formulados siguiendo tanto las directrices señaladas por la LOCE, así como también las políticas educativas del Gobierno, que junto a la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación enfatizan en los términos de calidad, equidad y participación, bajo una perspectiva de modernidad para el país, impulsando la resolución de desafíos económicos, sociales y culturales en el Chile actual.

Es posible apreciar que si bien la LOCE señala mayor atención en términos de cobertura, no hace hincapié especial en la calidad de ésta, es decir, garantizarla y

fiscalizar que ello se cumpla, siendo una temática relativamente nueva que aparece con fuerza en 1990 con la reforma educacional.

De esta manera, la formulación de los OF – CMO, mencionan la autonomía curricular de cada establecimiento, al servicio del mejoramiento de la calidad de la educación, considerando su contexto para brindar pertinencia, relevancia y significancia al aprendizaje, así como también, mejorar la calidad en la elaboración de los planes y programas estipulados por el Ministerio, siempre ateniéndose a sus bases relacionadas con el respeto a los elementos propios de la cultura chilena y a la pluralidad de opciones de vida presentes en nuestra sociedad, siendo unos principios fundamentales los de diversidad e identidad cultural.

En concreto, las modificaciones que se han realizado procuran no olvidar los cambios que la sociedad chilena y el mundo han experimentado, por lo que la actualización del currículum basado en la contextualización, resulta fundamental, principalmente cuando los planes y programas de enseñanza básica, elaborados en 1980 siguen estando vigentes hasta hoy.

3.2 Conceptualización de Proyecto Educativo Institucional en Chile.

El Proyecto Educativo Institucional debe su existencia al artículo 18 de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, el cual otorga libertad a cada una de las instituciones educativas del país, para generar sus propios planes y programas en concordancia y beneficios de los objetivos y contenidos mínimos obligatorios, demarcados por la misma ley.

El procedimiento consiste en formular dichos planes y programas y luego dejar a disposición para su evaluación a la Autoridad Regional de Educación, quien registrará su fecha de entrega y transcurrido noventa días, se considerarán aceptados por el Ministerio de Educación. En caso de ser objetados, por dicha entidad, el establecimiento afectado podrá apelar ante el Consejo Superior de Educación, dentro de un plazo de quince días.

La libertad para elaborar los planes y programas, en cada establecimiento, responde, además, al principio de autonomía curricular que menciona el Marco Curricular de la Enseñanza, el cual agrega, la necesidad de llevar a cabo este proyecto, en función de la calidad de la enseñanza y del contexto en el cual se encuentra inserto.

De este modo, el Proyecto Educativo Institucional, concreta la autonomía pedagógica, y cultural de las instituciones, otorgando mayor énfasis a ciertos aspectos considerados pertinentes, significativos y relevantes, dentro de la cultura escolar que pretende potenciar. Así, es posible concebir el PEI como un instrumento de gestión administrativa, elaborado por autoridades, funcionarios y cuerpo docente, que contempla el modelo educativo que impulsará la escuela, el cual debe estar a disposición de los padres y de toda la comunidad educativa en general, puesto que su núcleo fundamental es el compromiso y participación.

La finalidad del proyecto, es orientar las prácticas pedagógicas en coherencia con la misión e ideología del establecimiento, sin desviarse de lo establecido en el Marco Curricular Base, dependencia del MINEDUC, construidas mediante un proceso dialógico, reflexivo, en conjunto con todos los actores involucrados.

La misión explicitada en el proyecto educativo, debe tener sus bases en la reflexión, participación, coherencia, pertinencia, significancia y relevancia, siendo para ello necesario considerar el trabajo en equipo, a modo de visualizar y consensuar los propósitos educativos, según el contexto socio – cultural, que ayudará a determinar la ideología del establecimiento, sin descuidar sus fortalezas y debilidades.

Si bien el PEI, es el macro proyecto, que actúa como “carta de presentación” de cada institución educativa, éste a su vez comprende varios micro proyectos, tales como el pedagógico, que involucra a las concepciones de enseñanza – aprendizaje, y por ende sus modelos metodológicos, de docencia, orientación escolar, atención a la diversidad, diseño curricular y evaluación, para de esta manera, guiar el desarrollo de aspectos cognoscitivos, en los educandos que pertenezcan a una determinada escuela.

Otro micro proyecto, es el de orden organizativo en el cual se establecen los aspectos estructurales, tales como el personal y materialidad, con la intención de beneficiar a la cultura educativa, que es su base de ordenamiento curricular.

El proyecto de convivencia, también es parte importante del PEI, puesto que enfatiza en la propuesta valórica que quiere impulsar el centro, para crear un ambiente propicio, para el aprendizaje de los alumnos. Cabe señalar, que las relaciones interpersonales, el desarrollo de valores y el respeto a la diversidad, van a depender mayoritariamente de la forma en que se concrete el clima educativo, establecido dentro de las metas del Proyecto Educativo Institucional.

Para finalizar este apartado, creemos importante destacar que si bien la elaboración del Proyecto Educativo Institucional, el cual da sentido a la labor educativa que se llevará a cabo, tiene entre sus bases la intencionalidad de permanecer abierto a la comunidad educativa, especialmente a padres y apoderados por el mismo motivo, es decir, para que éstos conozcan y se interioricen respecto a la ideología concordada por el establecimiento la cual impregna el currículum de éste, ya sea en la elaboración de sus propios planes y programas, en caso de contar con ellos, así como también en las planificaciones de aula.

Si bien, tal como se mencionó anteriormente, el ideal recae en el conocimiento del proyecto que construyen los centros educativos, a los cuales asisten los hijos, es preciso señalar, que según nuestra experiencia como hijas, ex alumnas del sistema escolar, practicantes, etc., en la mayoría de los casos, esto no se da, puesto que los padres principalmente, por un tema de desconocimiento respecto a la existencia de este proyecto, establecen la decisión de incorporar a sus hijos a una determinada escuela dependiendo de factores primeramente económicos, lo que conlleva a elegir establecimientos cercanos a sus hogares y/o comunas. En tanto, que para quienes tienen posibilidades de elegir entre centros pagados, la elección de éstos se produce bajo el supuesto de la excelencia académica.

3.3 Planificaciones Curriculares.

- ¿Para qué Planificar? ¿Qué es planificar?

Del mismo modo que los establecimientos educacionales poseen autonomía para determinar sus Planes y Programas, sin olvidar regirse y basarse por los parámetros que presenta el Ministerio de Educación y lo que estipula la LOCE, los docentes tienen libertad de cátedra, es decir, ellos deciden ¿Qué?, ¿Cuándo? y ¿Cómo? enseñar, aunque sea de una forma limitada, como lo anterior, ya que éste debe considerar, tanto la intencionalidad con la que el establecimiento funciona, la cual se da a conocer en su PEI, como los Planes y programas estipulados por la institución, si es que se formulan, o en caso contrario, por aquello que señalan los Planes y Programas del MINEDUC.

Si bien, los docentes poseen plena libertad de enseñanza, es necesario que éstos, elaboren planes de clases, es decir, prevean la forma en que llevarán a cabo el proceso de enseñanza – aprendizaje, contemplando elementos necesarios para su confección, tales como: los contenidos que tratarán, las metodologías que utilizarán, los recursos, el tiempo, los aprendizajes esperados y los aspectos logrados por los estudiantes, entre otras. A modo de evidenciar y llevar un control de dichas acciones.

La planificación, es considerada, según lo que plantea la coordinadora y docente en cursos del área de Lenguaje, de la Universidad de Chile , Teresa Flórez Petour,

“Más que un trámite administrativo que debe ser cumplido cada inicio de año¹¹”, es decir, si bien debe ser exigida por los establecimientos, para su previo análisis y aprobación, ésta además, permite a los docentes, posteriormente, reflexionar sobre las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo, tener un registro para presenciar aquello que funciona bien y mejorar lo que no, a través de diferentes técnicas o según lo que más le acomode al profesor.

Ante la importancia que se le otorga, a la acción de planificar, es importante mencionar lo que se entiende por ella. La planificación es un proceso, ya que tiene un inicio, desarrollo y final, la cual posee carácter netamente organizativo, por los elementos que ordenan previamente y coherentemente, el proceso de enseñanza – aprendizaje, y además, orienta la relación teoría versus práctica educativa, de manera directa durante un determinado período de tiempo.

Por su parte, planificar sirve para ordenar todas aquellas actividades que el docente quiere trabajar en períodos de tiempos definidos, en coherencia con los contenidos que se tratarán y que, además, permitirán al docente, percibir el logro o no de los objetivos propuestos, a través de preguntas orientadas hacia la enseñanza – aprendizaje (¿**Qué** aprender?, ¿**Para qué** se aprenderá? y ¿**Cómo** se logrará aprender de la mejor manera?)

No hay que dejar atrás la relación que existe entre la planificación y los modelos Curriculares, ya que así como se ha mencionado, la planificación permite unir la

¹¹ Flórez P, Teresa. Planificación de clases: “*El gran desafío de todo educador*” [en línea]. 24 de marzo del 2004, [consulta: 18 Septiembre 2006 y 17 Junio 2007]. <<http://www.educarchile.cl/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?ID=78294>>

teoría con la práctica de manera coherente y, para ello, Teresa Flórez Petour, menciona los modelos curriculares¹², considerando los tipos de planificación que se asemejan a cada uno, es decir, dependiendo del modelo que al profesor lo identifique al llevar a cabo sus prácticas pedagógicas, va a ser el tipo de planificación que se va a realizar.

- **Modelos de Planificación:**

Antes de intencionar la planificación, se debe tener claridad del tiempo y de la forma en que se llevarán a cabo las prácticas pedagógicas, puesto que éstas, influyen y determinan un tipo de planificación. En relación al tiempo, ésta puede ser de tipo:

- Anual: Contempla aquello que se trabajará durante el año, a través de unidades didácticas, que idealmente tendrían que presentar relación y coherencia entre sí, para que pueda tener sentido.
- De una Unidad Didáctica: El docente determina el período de tiempo que empleará para trabajar determinados contenidos, debido a que no establece este tipo de planificación un número de horas pedagógicas establecidas.
- Clase a Clase: Este tipo de planificación es poco frecuente para ser entregada, debido a su especificidad en cuanto al trato de los contenidos,

Ídem, [en línea]. 29 de Marzo 2004.
<<http://www.educarchile.cl/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?ID=78295>>

pero si es muy útil para el docente, ya que establece los tiempos de la clase y también, la secuencia que debe seguir para trabajar los contenidos propuestos para esa clase.

En cuanto a los modelos pedagógicos que se utilizan para establecer la labor pedagógica y que, además, están asociados a un tipo de planificación, se encuentran:

- Modelo Academicista: Centrado más en la enseñanza que en el aprendizaje, es decir, es más importante que el estudiante reproduzca lo que el docente trata, más que la capacidad de comprender y apropiarse de los conocimientos. Se le asimila la planificación en sábana.
- Planificación en Sábana: La cual dentro de su estructura considera, objetivos generales y específicos, contenidos a tratar y pruebas que se efectuarán en el semestre. En relación al tiempo, puede ser anual o semestral.

Esta planificación, permite desglosar los conceptos para trabajar durante las unidades, siendo ésta su ventaja y su desventaja, la carencia didáctica en el trato de los contenidos.

- Modelo Conductista: Al igual que la anterior también está centrada más en la enseñanza que en el aprendizaje, en el cual el alumno es quien debe aprender de una manera memorística y reiterativa. A este modelo no se desprende ningún tipo de planificación, es decir, no hay.

- Modelo Constructivista: Este modelo, le da énfasis al aprendizaje y no a la enseñanza, es decir, valora más los avances de los alumnos que a los conceptos que entrega el docente.

- Modelo Cognitivo: Está más centrado en los procesos mentales de los estudiantes, que en el progreso de las capacidades y habilidades cognitivas. Los estudiantes se sienten apoyados por los docentes, quienes son un facilitador de los aprendizajes.

A los dos últimos modelos, se les atribuyen las planificaciones en T, V heurística y la planificación en Trayecto.

- Planificación en T: Es utilizada por los dos Modelo Pedagógicos.

Su estructura está formada por cuatro secciones; Capacidades – Destrezas; Valores – Actitudes; Procedimiento – Estrategia y Contenidos conceptuales.

Ventaja: Permite abordar los contenidos desde su triple dimensión (conceptual, procedimental y actitudinal) y su metodología.

Desventaja: Ausencia de evaluación y carácter amplio.

Este modelo es recomendado para trabajar durante un largo período de tiempo, es decir, es usado de forma anual.

- Planificación V Heurística: Se asocia principalmente al Modelo Cognitivo, debido a que evidencia el sustento teórico que está tras su unidad didáctica.

Su estructura, se encuentra conformada por:

- Una pregunta central, la cual responde a la pregunta ¿Qué? se quiere resolver con los alumnos.
- Un desarrollo conceptual, correspondiente a lo que se necesita para responder la pregunta central, y
- La metodología: que esta relacionada a los pasos (actividades, contenidos) que permitirán desarrollar los conceptos.

Ventaja: Permite unir la teoría con la práctica pedagógica.

Desventaja: Al ser un modelo complejo, puede llevar a la confusión por no distinguir las distintas categorías.

Responde este tipo de planificación, según el tiempo, a un diseño de unidad didáctica.

- Planificación en Trayecto: Usada tanto en el Modelo Cognitivo, como en el Constructivista.

Su estructura esta constituida por cuatro casilleros, los cuales son: Aprendizajes esperados, contenidos, actividades y evaluación, contemplando los elementos necesarios para una planificación (¿Qué?, ¿Para qué?, ¿Cómo?).

En relación al período de tiempo, sirve para la elaboración de unidades didácticas y no planificaciones anuales.

Si bien existe una gama de planificaciones para utilizar, hay muchos docentes que no se preocupan de la confección de ésta, ya sea porque el establecimiento no se lo pide o simplemente por la experiencia ganada durante los años de profesión. Sin embargo, por lo explicitado anteriormente, es importante considerar, siempre en primera instancia, la intencionalidad de lo que queremos trabajar y de acuerdo a esa problemática resuelta, proponerse un objetivo, acomodarlo a las prácticas pedagógicas y dejarlo estipulado en un registro, en este caso, la planificación, el cual va a ser nuestro instrumento que ayudará a evaluar lo realizado y trabajado, permitiéndonos darnos cuenta, en conjunto con una posterior reflexión, de aquello que estuvo bien y lo que estuvo mal.

Además, la planificación nos ayuda a establecer un orden secuenciado, para efectuar ciertas actividades, como también, ayuda a los docentes para realizar algún tipo de adecuación curricular, en caso que se requiera, ya que nos guiaríamos a través de ella, para conservar los mismos contenidos y actividades, pero en este caso adecuado, según la necesidad específica que se presente, para atender la diversidad.

III Diseño Metodológico

1. Enfoque Investigativo.

El enfoque que mejor responde a la pregunta de investigación, es de carácter cualitativo, puesto que se asume que no existe una manera única de atender a la diversidad, la cual puede estar dada por autores, instrucciones ministeriales, etc. Esta va a depender, primeramente, de la particularidad de las prácticas pedagógicas, efectuadas según la subjetividad de cada docente. Es decir, de la manera en que el profesorado entiende la diversidad del aula y de la forma en que ellos crean abarcar las necesidades individuales de sus educandos (visión de mundo).

En congruencia, la manera de suplir las necesidades particulares de los estudiantes, concebida por sus respectivos docentes, se encuentra enmarcada en un contexto mucho más amplio, como es la flexibilidad que presentan las planificaciones curriculares requeridas por el establecimiento, puesto que, intervienen, considerablemente a la hora de llevar a efecto las prácticas pedagógicas, determinando la probabilidad de atender eficientemente la diversidad.

Por su parte, debido tanto al carácter local, al situarse en un determinado curso - colegio, como subjetivo, que involucra la presente investigación, es absolutamente necesario y pertinente, la participación activa de los investigadores, quienes considerando, tanto su propia subjetividad, como aquella que pertenece a las personas que se estudian en un determinado contexto, podrán comprender e

interpretar, las acciones e interacciones que en el aula acontecen, respecto al ámbito curricular.

*“La investigación cualitativa se orienta a analizar casos concretos en su particularidad temporal y local y a partir de las experiencias y actividades de las personas en sus contextos locales”*¹³. En esta premisa que manifiesta el Alemán, Uwe Flick, clarifica el enfoque que permitirá guiar la presente investigación y, de este modo, cumplir el objetivo propuesto, dado que se reconoce la necesidad de ser analizada y reflexionada desde su propio contexto, es decir, requiere la inmersión, por parte de la investigadora en el mismo salón de clases, donde convergen tanto la práctica docente, como los niños y niñas que requieran una atención especial.

Para finalizar, cabe señalar que la caracterización del contexto, necesaria para su identificación, mediante la observación directa, se concretará con la ya mencionada inmersión de las investigadoras en el aula, cuya intención no está relacionada con la generalización de conclusiones, sino más bien, con un intento de presentar y promover cambios que aporten al mejoramiento de las prácticas en la institución, considerando la diversidad, así como también, presentar la problemática, a aquellos docentes que no hayan considerado la diversidad de su salón de clases y colaborar para su atención, implementación y aplicación.

¹³ Flick, Uwe. Introducción a la Investigación cualitativa. Capítulo primero, Investigación cualitativa: Relevancia, historia y rasgos. Investigación cualitativa al final de la modernidad. Pág. 27.

2. Tipo de Investigación.

Según la clasificación que presenta Hernández y otros (...), citando al autor Dankhe (1986), la presente investigación corresponde al tipo descriptivo, puesto que, en primer lugar, existe conocimiento sobre el tema, por estudios y literaturas que tratan de él y, en segundo lugar, porque el enfoque de carácter cualitativo, pretende describir lo más claro y preciso posible, situaciones que expliciten la manifestación del fenómeno en estudio (atención a la diversidad) durante la práctica de aula.

Además, por su parte, la presencia de las variables en estudio: Atención a la diversidad, Currículum y Práctica de aula, no se miden ni relacionan entre sí, puesto que la intención de esta investigación, es atender el comportamiento que presenta cada una de ellas.

En concordancia, lo antes señalado, no limita la posibilidad de integrar la relación entre las variables, pero sólo con la exclusiva finalidad de especificar y comprender de mejor manera el fenómeno en estudio, atención a la diversidad.

Por lo tanto, esta investigación de carácter descriptivo, pretende abarcar las propiedades más relevantes del fenómeno en estudio, mediante la construcción de un relato, que posteriormente permite evaluar el comportamiento de los aspectos que en él inciden y, de este modo, comprender e interpretar, los resultados que la investigación arroje.

3. Unidad de Análisis.

La unidad de análisis de esta investigación, recae en el personal docente de NB1, de un colegio particular subvencionado de La Cisterna.

4. Población:

La población está conformada por niños y niñas de Primer año básico A y Segundo año básico A y sus respectivas docentes titulares.

La población a estudiar, fue seleccionada por motivos de realización de práctica profesional, en los cursos antes señalados, lo que resulta conveniente, debido a la cantidad de tiempo que permanecemos interactuando con los protagonistas de la investigación, destinando dos días a la semana durante el primer semestre y tres días durante el segundo.

Por otra parte, la población a estudiar involucra, tanto a las docentes titulares, ya que son las que comparten mayormente con los niños y niñas, como también, los mismos estudiantes, puesto que sus aprendizajes dependen de las prácticas pedagógicas que las docentes efectúan.

Y por último, es preciso señalar que la población definida para esta investigación, es de carácter finito, ya que es posible identificar y delimitar los actores de la investigación.

- **Muestra:**

La muestra se encuentra conformada, en primer lugar, por las docentes titulares de cada curso, específicamente, dos profesora: una de primero básico A y una de segundo básico A.

En segundo lugar, por 4 niños y niñas de Primer y Segundo año básico, de la jornada de la mañana. El criterio utilizado para determinar la muestra, recae en los niños y niñas con Necesidades Educativas, asociadas a problemas de aprendizaje, según la opinión de sus respectivas docentes.

4. Procedimientos, Técnicas e Instrumentos.

Antes de aplicar los procedimientos que utilizaremos para llegar a los sujetos protagonistas de la investigación, se hará una invitación previa a las docentes involucradas, con el propósito de informar sobre el tema y esperar una grata colaboración por parte de éstas.

Por otra parte, será primordial la inmersión misma en la sala de clases, en donde se desenvuelven las docentes a investigar, con la finalidad de presenciar el accionar pedagógico que se lleva a cabo en ésta, en cuanto a la atención a la diversidad.

De este modo, los procedimientos, técnicas e instrumentos, que permitirán acceder a los sujetos en estudio, son los siguientes:

- Entrevista semi – estructurada¹⁴ a profesores y estudiantes: Las cuales permitirán conocer, verbalmente, el pensamiento de los sujetos en estudio, respecto al tema central de la investigación, obteniendo de este modo información significativa y por tanto, valiosa para su análisis. Para ello, se utilizará como medio la grabación sonora, la cual facilitará, la revisión sistemática y recursiva de la información en determinados momentos.

- Observación de clases: La cual permitirá recopilar datos, tanto de las docentes en estudio como de los estudiantes, mediante el apoyo de registros etnográficos, los cuales contendrán la información en forma descriptiva para luego explicarla e interpretarla.

Procedimientos	Instrumentos.	Medios
Observación de clases.	- Pauta de Observación	- Registro etnográfico.
Entrevista a docentes.	- Pauta de entrevista semi - estructurada.	- Grabadora de Voz.
Entrevistas a niños y niñas.	- Pauta de entrevista semi - estructurada.	- Grabadora de Voz.

¹⁴ Al ser una entrevista de carácter semi – estructurada, pueden surgir muchas preguntas más, según las respuestas de las docentes, es por ello que solo se dan a conocer los pilares centrales de esta entrevista y que también, consideramos que tienen más tema para conversar con las protagonistas.

5. Plan de Análisis.

Para llevar a cabo el análisis de la información, primero se realizó una lectura de los datos obtenidos, y luego se reflexionó, tanto individual como colectivamente y, de esta manera, obtener un panorama más nítido, el cual facilitó la comprensión del tema en estudio. Luego, se transcribieron las observaciones de clases y las entrevistas a profesoras y estudiantes, añadiendo nuestra subjetividad, es decir, la postura que tenemos respecto a ella, recurriendo a nuestros aprendizajes pedagógicos, específicamente durante el análisis interpretativo.

De esta manera, se procedió al levantamiento de los siguientes focos, los cuales facilitaron la posterior formulación de categorías:

- Tipo de Teoría Curricular
 - Tipo de Enfoque Curricular
 - Tipo de Modelo Curricular
- } Que subyace a la selección de currículum y a la propia práctica pedagógica, que lleva a cabo la docente en el aula.
- Modelo de planificación curricular y actualización de ella; con la finalidad de establecer si ésta da cabida a las modificaciones necesarias para atender a la diversidad del aula, referente a las Necesidades Educativas.

- Tipos de Adecuación curricular llevada a la práctica; en caso de realizarse, especificar si se trata de adecuaciones institucionales, curriculares de aula o curriculares individuales.

 - Recursos Materiales
 - Recursos Humanos
- } Relacionado a los recursos que la docente dispone y utiliza para apoyar sus prácticas pedagógicas en función a la atención de la diversidad.

Cabe señalar que el proceso de análisis, tuvo características cíclicas y flexibles, ya que requirió de una constante revisión de la información, la cual mostró avances y/o retrocesos, en relación al estudio.

La continúa revisión de las observaciones de clases y las entrevistas a docentes y estudiantes, permitieron clasificarlas, ateniéndose a sus aspectos más relevantes, empleando a la vez, la fuente teórica, señalada en el capítulo II.

Para concluir, es necesario considerar, que tanto las observaciones de clases como las entrevistas con las educadoras y los educandos, desde el inicio de la investigación, resultaron esenciales para el análisis significativo de datos, ya sea desde su aspecto descriptivo, como interpretativo y finalmente integrado.

En congruencia, el análisis integrado permitió comprender, interpretar e hipotetizar en cuanto a la manera en qué se atiende curricularmente la diversidad.

Para llevar a efecto tal triangulación, primeramente consideramos el análisis descriptivo (registros ampliados), así como también el análisis interpretativo que asume la intervención de nuestra subjetividad, al momento de analizar los datos recopilados en la etapa previa.

Focos de Observaciones de Clases.

Procedimientos	Dirigido a...	Focos	Productos
Observación	Docentes y Estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> -Distinción de los diferentes momentos de la clase (inicio, desarrollo y cierre). - Tipos de evaluaciones, utilizadas por la docente. - Recursos materiales y humanos, empleados por la docente para efectuar sus clases. -Espacio de tiempo asignado para la interacción y retroalimentación, con los educandos. -Tipos de actividades que otorga para el desarrollo en clases. - Participación asignada a niños con Necesidades Educativas, en clases. - Implementación de sanciones. 	<ul style="list-style-type: none"> - Registro Ampliado. - Análisis Descriptivo. - Análisis Interpretativo.

Procedimientos	Dirigido a...	Focos	Productos
		-Actitud y disposición frente a la enseñanza.	

Focos de Entrevistas a Docentes.

Procedimientos	Dirigido a...	Focos	Productos
Entrevista	Docentes	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento de los niños y niñas del grupo curso. - Contenidos coherentes al nivel de enseñanza y que además atiendan las Necesidades de los alumnos/as. - Programación de aula (planificaciones y/o Adecuaciones Curriculares). - Existencias de adecuaciones curriculares. - Apreciación por parte de la docente, hacia los niños y niñas con Necesidades Educativas, asociadas a problemas de aprendizaje. - Disposición y uso de recursos varios. - Responsabilidad frente a las diferentes Necesidades 	<ul style="list-style-type: none"> - Entrevista escrita. - Análisis Interpretativo.

Procedimientos	Dirigido a...	Focos	Productos
		Educativas, asociadas a problemas aprendizaje, presentes en el aula. - Tipos de sanciones. - Trabajo en red.	

Focos de Entrevistas a Estudiantes.

Procedimientos	Dirigido a...	Focos	Productos
Entrevista	Estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> - Motivación frente al aprendizaje. -Identificar frustraciones, superaciones y/o gratificaciones en función al aprendizaje. - Premio. - Castigo. - Gusto por participar. - Relación profesor alumno. 	<ul style="list-style-type: none"> - Entrevista escrita. - Análisis Interpretativo.

IV. Resultados y Análisis de la Información.

1. Observaciones de Clases.

1.1 Estructura de la Clase.

a. Inicio

En el inicio de la primera clase observada (Comprensión del Medio), la profesora emplea algunos minutos en mantener silencio y orden en el aula. Tal como se manifiesta en el siguiente relato:

La profesora ingresa a la sala de clases a las 12pm. y solicita silencio en reiteradas ocasiones, aproximadamente durante 5 a 10 minutos, nombrando uno a uno los niños y/o niñas que veía de pie o hablando. (Clase 1; Profesora 1)

También, recuerda contenidos de la clase anterior, los cuales consistían en la clasificación vivípara y ovípara de los animales, realizando preguntas a los educandos, para finalmente comunicar la entrega de una guía y recordar las anotaciones que hará en la pizarra, como se demuestra a continuación:

La profesora recuerda lo trabajado en la clase anterior, realizando preguntas tales como: “¿Se acuerdan que ayer la tía puso unos animales aquí en la pizarra?... ¿Se acuerdan cuáles?” (Clase 1; Profesora 1)

Posteriormente, pregunta si los animales nombrados por los alumnos/as, corresponden a la clasificación ovípara o vivípara. (Clase 1; Profesora 1)

Luego comunica que antes de entregar la guía deberán escribir lo que ella anotará en la pizarra. (Clase 1; Profesora 1)

El inicio de la segunda clase (Educación Física), por su parte, se efectúa una hora después, según lo señala el horario de clases, puesto que una hora de ella se emplea en otro Subsector, aspecto que se explicita en los antecedentes previos a la observación:

Si bien, por horario, la clase de Educación Física contempla las tres últimas horas del día jueves, es decir, desde las 10.45am a 12.50pm, ésta recién se inicia a partir de las 11.55, después del segundo recreo. La primera hora de esta clase se utiliza para continuar con Lenguaje y Comunicación la cual, por horario, cubre desde las 10am hasta las 10.45am (una hora pedagógica). (Clase 1; Profesora 2)

La docente comienza la clase ordenando a los estudiantes en hileras: una de hombres y otra de mujeres, para luego realizar ejercicios de carácter militarizado.

Una vez en la multicancha, tanto los niños y niñas como la docente, ésta les solicita formar dos hileras, una de niñas y otra de niños, en dirección Oeste. (Clase 1; Profesora 2)

Luego:

Los niños y niñas ubicados en el extremo indicado y la docente frente a ellos les dice: “¡Ya! Ahora avancen cinco pasos”, una vez obedecida la instrucción la docente prosigue “...arriba las manos, al lado, al frente, tomo distancia, junto los pies, cada fila avanza un cuadradito de la cancha. Nuevamente la docente comienza a emitir instrucciones “...uno, dos, tres, cuatro”, cada uno de ellos referido a un movimiento específico del cuerpo. (Clase 1; Profesora 2)

Durante la tercera clase observada (Compresión del Medio), la docente solicita antes de comenzar su clase, orden y limpieza, mientras ella prepara su material de trabajo.

Una vez finalizado el primer recreo, la docente espera que los niños y niñas ingresen a la sala, solicitándoles silencio y que recojan los papeles del suelo, mientras ella pega unas láminas en el pizarrón que poseían información referente al cuerpo humano: una de ellas era el dibujo del esqueleto, hecho con cartulina amarilla y el otro una lámina alusiva al cuerpo humano en general. (Clase 2; Profesora 2)

Luego, la docente recuerda el contenido trabajado en la clase anterior, “Identificación de Huesos”, utilizando para su reconocimiento las láminas expuestas en la pizarra, alusivas al tema. Además, establece relación entre los huesos señalados, intencionando preguntas.

La docente prosigue diciendo: “Vamos a recordar cada uno de los huesos vistos la clase pasada y la anterior... entonces el <niño>, me va a decir ¿cómo se llama el hueso que protege el cerebro?”, el niño responde correctamente y la profesora lo menciona más fuerte para que todo el curso lo escuche, luego ubica en el esqueleto, una flecha que indica el cráneo, adjuntando a ésta una cartulina con el nombre correspondiente. (Clase 2; Profesora 2)

Luego la docente realiza la siguiente pregunta: “¿Qué tienen en común el radio, el cúbito y el húmero?”(Clase 2; Profesora 2)

Por su parte, en el inicio de la cuarta clase (Comprensión del Medio) la docente a viva voz, solicita orden y silencio de manera individualizada en reiteradas ocasiones, apelando a su malestar físico y a amenazas.

Cuando la docente ingresa y observa que hay desorden en la sala, comienza a decirles, casi gritando: “Cállense..., siéntese..., oye tú cállate o te vas a la oficina..., recoge eso,... oye ya po..., me duele la cabeza..., sino se callan no vamos a comenzar...”. (Clase 2; Profesora 1)

Posteriormente, la clase continúa solicitando que saquen el cuaderno correspondiente y reconociendo a los niños y niñas que iniciarán su disertación.

Luego de conseguir que cada uno de los estudiantes estén ubicados en sus puestos, les solicita que saquen el cuaderno verde (Comprensión del Medio) y que

aquellos que les corresponde exponer levanten su mano. Seis del total de los niños levantan su mano. (Clase 2; Profesora 1)

b. Desarrollo

La docente para llevar a cabo el desarrollo de la primera clase, realiza preguntas para confeccionar definiciones.

Al escribir la primera definición de vivíparos, la docente pregunta puntualmente a uno de los niños “¿Qué significa que un animal sea vivíparo?”, éste responde correctamente, ante lo cual la docente lo felicita anotando la definición en la pizarra. Luego interviene diciendo: “¿Cuál será la otra clasificación que se me olvidó?”, Ante ello, la mayoría de los niños/as responde gritando: “Ovíparos”. (Clase 1; Profesora 1)

Ésta otorga instrucciones sobre las actividades que se efectuarán durante la clase, las cuales consisten en anotar de la pizarra una nómina de animales para su posterior clasificación ovípara y vivípara, desarrollar una guía de trabajo y en copiar y dibujar los animales que la docente pegó en la pizarra, especificando, como cubre su cuerpo, su hábitat y si es doméstico o salvaje.

Luego escribe en otra pizarra una actividad que consistía en clasificar una nómina de animales, según sea ovíparo o vivíparo y pregunta a que clasificación pertenece el loro, ante lo cual los niños en su conjunto responden “Ovíparo, porque nace por huevos”. (Clase 1; Profesora 1)

“voy a entregar esta lámina, escuchen ¿Quién me está escuchando?... la voy a entregar y le colocan nombre... ¡Espérate! (dice al momento que un niño levanta su mano) no la pueden perder, después la pegan y pintan, pero primero se van a fijar de que se trata”. (Clase 1; Profesora 1)

...con unos dibujos en sus manos le indica al curso que tomen atención, borra la pizarra y los comienza a pegar uno debajo del otro, realizando preguntas relacionadas a cómo cubren su cuerpo, su hábitat y al cómo nacen. (Clase 1; Profesora 1)

La docente corrige uno de los puntos de la última actividad, al reconocer que ésta no ha sido tratada en clases.

“Hay que cambiar ésta (tortuga), por que no la vimos... con caparazón”. Cambia la imagen de la tortuga por una de avestruz... (Clase 1; Profesora 1)

El desarrollo de la segunda clase observada, se caracteriza por la emisión de instrucciones otorgadas por la docente durante la clase, aumentando el nivel de complejidad en los ejercicios posteriores. Estas instrucciones están orientadas a dirigir el desarrollo de los ejercicios.

“...arriba las manos, pies juntos, brazos al frente, cuando diga uno: bajo; cuando diga dos: subo. Los pies están juntos”. (Clase 1; Profesora 2)

“arriba, al lado...cuando digo uno abro piernas y cierro brazos... y cuando digo dos cierro piernas y abro brazos”. (Clase 1; Profesora 2)

Seguidamente, la docente incorpora dos tiempos más a los ejercicios señalados anteriormente, aludiendo a que a la cuenta de tres deben dar un salto con los pies juntos y a la cuenta de cuatro saltar dando un aplauso sobre la cabeza... (Clase 1; Profesora 2)

Se realiza una asignación de calificaciones al desempeño que tiene primero cada una de las hileras y luego al curso en general, sin indicar las fortalezas y debilidades presentadas por los estudiantes.

Continuando el curso normal de la clase, esta vez realiza nuevos ejercicios por hilera para evaluar, la profesora dice “ahora les voy a poner nota por fila, vamos a empezar por ésta (indicando a la primera del lado Este) y los demás se van a sentar en el suelo para mirar como lo hacen”. (Clase 1; Profesora 2)

Luego que todas las hileras efectuaran el mismo procedimiento, la docente, comunica que cada una de ellas obtuvo, respectivamente, un 4.5, 6.5, 6.8 y un 5.0, como nota, sin indicarles sus falencias. (Clase 1; Profesora 2)

La docente comienza el desarrollo de la tercera clase, a partir de las respuestas otorgadas por los niños y niñas. Así como también, entrega instrucciones que orientaran el desarrollo de la guía, recordándoles las instrucciones dadas en un comienzo, anunciando además, que ésta será calificada al finalizar la clase:

...intenciona una pregunta que requería establecer relación de conocimientos, respecto a los huesos del ante brazo y la parte baja de la pierna. (Clase 2; Profesora 2)

Luego de culminar con la demostración de los huesos y hacer preguntas generales de éstos, como por ejemplo, la cantidad de huesos que tiene el esqueleto humano, comunica al curso que se hará entrega de la lámina y comenta las instrucciones por la que deberán regirse. Éstas consistían en pintar de amarillo el esqueleto, para de este modo, recortarlo y pegarlo en el cuaderno, unir con una flecha cada una de las partes vistas durante la clase, las cuales también debían ser recortadas y pegadas según corresponda. Les recuerda, además, la forma en que debían utilizar el cuaderno. (Clase 2; Profesora 2)

“Es con nota, si termina después del primer toque de campana se baja inmediatamente a un seis, si termina después del segundo toque de campana se baja a un cinco ¿Quedó claro?”. (Clase 2; Profesora 2)

El desarrollo de la cuarta clase, se centra exclusivamente, en la exposición de cada uno de los niños y niñas programada para ese día. Al finalizar cada una de éstas, la profesora realiza preguntas referentes al tema expuesto, sellando con un regalo alusivo el contenido de sus respectivas disertaciones.

Mientras la niña expone, sus compañeros permanecen en silencio durante los tres minutos, aproximadamente, en que transcurre la exposición. Al finalizar, la profesora, le hace preguntas relacionadas a la explicación de sus afirmaciones,

como por ejemplo: “¿Por qué es vivíparo?”, también le hace otros tipos de preguntas como: “¿De qué cubre su cuerpo?”. En algunas oportunidades otros niños y niñas respondían, pero la docente los hacía callar usando un tono fuerte. (Clase 2; Profesora 1)

Al término de la exitosa disertación de la niña, la docente, solicita un aplauso, ante lo cual los niños responden positivamente. Luego le pregunta “¿Le trajo regalito a sus compañeros? Para que los entregue”, al responder que sí, procede a repartir los obsequios. (Clase 2; Profesora 1)

c. Cierre

En este momento de cierre de la primera clase, la docente determina quien será merecedor del peluche para luego despedir a los alumnos y alumnas.

La profesora, mira el reloj y toma el peluche que tiene en su escritorio, anunciando al curso que el niño - X- es quien se lo llevará, por haber terminado todo y portarse bien... (Clase 1; Profesora 1)

El cierre de la segunda clase, se distingue por la realización de ejercicios, que invitan volver a la calma, puesto que, son ejercicios suaves, guiados por las instrucciones constantes de la docente. Una vez concluida la actividad, ésta destina tiempo para efectuar el aseo personal.

La profesora solicita que el curso se tienda en el suelo y siga instrucciones como abrir y cerrar las piernas mirando el cielo, bicicleta, entre otros. Posteriormente, la docente solicita que los niños y niñas se dirijan al baño a efectuar su aseo personal.

(Clase 1; Profesora 2)

En la tercera clase, el cierre aparece caracterizado por la entrega de las guías terminadas, recordando, la docente, que sus calificaciones dependerán del tiempo en que hayan finalizado.

Tocan el primer timbre, y los niños dicen: “Ahhh, un seis”. Sólo, siete niños terminaron antes del primer timbre y por lo tanto obtuvieron un siete. (Clase 2;

Profesora 2)

Luego, al segundo timbre, la mayoría del curso deja sus cuadernos en el escritorio de la profesora, quien les recuerda que obtendrían un cinco como nota máxima, permitiéndoles salir a recreo. (Clase 2; Profesora 2)

Al finalizar la clase, cuatro niños pierden su recreo y continúan trabajando, mientras la docente sale de la sala. (Clase 2; Profesora 2)

Durante el cierre de la cuarta clase, la profesora solicita guardar los útiles y evidencia que algunas de las disertaciones programadas para ese día, quedarán pendiente por falta de tiempo.

Una vez concluida todas las disertaciones, la docente solicita que guarden todos los útiles en la mochila y se refiere a un niño diciendo: “Y tú trae los materiales mañana, por que ya es tarde y no alcanzamos”. (Clase 2; Profesora 1)

- **Análisis Interpretativo.**

Si consideramos que una adecuada práctica pedagógica se encuentra, entre otros aspectos, marcada por el reconocimiento de la realidad curso y una planificación que de respuesta a las necesidades que puedan presentarse en esa realidad, es relevante que, justamente, esa planificación se encuentre estructurada delimitando con claridad cada uno de los momentos de la clase: inicio, desarrollo y cierre.

Para ello, es imprescindible que el inicio de cada sesión contemple principalmente su objetivo y que éste sea comunicado a los estudiantes, para no sólo estar al tanto de la temática, sino también, para facilitar la comprensión del tema a tratar, siendo de gran apoyo, en esta fase de la clase, la realización de actividades que conecten los conocimientos nuevos, con aquellos que ya posee cada estudiante, es decir, el rescate de conocimientos previos.

Otro aspecto importante del inicio es el establecimiento de normas a través del consenso grupal, para de este modo, propiciar un aprendizaje óptimo, evitando la intimidación de una postura autoritaria.

En concordancia, observamos que las clases presentan diferentes inicios, pero aún así, es posible encontrar aspectos comunes entre ellas, importantes de mencionar, como lo son el ocupar una parte importante de esta fase inicial en el conseguimiento del orden y su posterior mantención, así como también, comunicar

instrucciones sin haber realizado una previa introducción al tema, que clarifique y evidencie el objetivo de la clase.

También, es importante señalar que en una de las clases, su inicio fue suspendido, otorgando, la docente, mayor importancia al desarrollo de ésta, lo que nos hace pensar que existe un mayor interés por “el hacer por hacer”, que por un “hacer” sustentado en objetivos claros, que potencie el aprendizaje significativo de los educandos.

Empero, también es destacable el reconocimiento de que al menos en una de las clases, existió una actividad que motivó la activación de conocimientos adquiridos con anterioridad, dado que se trataba de una clase, fundamentalmente de repaso, con la finalidad de conectar lo que conocen con lo que van a hacer, es decir, producir un andamiaje que permita consolidar los aprendizajes en proceso.

Cabe mencionar, que en ninguno de los inicios presenciados, se realizan instancias de consenso en cuanto a las normas de convivencia que facilitan el aprendizaje y que regirán el transcurso de la clase.

Por otra parte, los desarrollos de las clases son distinguidos al momento que la docente emite las instrucciones y los educandos comienzan a trabajar en las actividades propuestas, sin embargo, no es posible verificar si éstas, realmente, poseen relación y coherencia con el objetivo de la sesión, puesto que, estos no son explicitados en la etapa inicial, siendo un ejemplo más del escaso interés por transmitir el sentido que subyace a las tareas planteadas.

Por último, el cierre de la clase que está caracterizado por la realización de una ronda de apreciaciones respecto a ésta, una retroalimentación en cuanto a los aprendizajes adquiridos, para finalmente efectuar una síntesis global coherente con los objetivos y contenidos expuestos, definitivamente, no se encuentra presente en las clases observadas, puesto que ninguna de las características mencionadas se haya explicitada en ellas.

Los cierres de las clases observadas se centran principalmente en otorgar premios a los alumnos/as que según la apreciación de la docente se destacan durante la clase y la solicitud de guías para luego calificarlas, perdiendo la retroalimentación que podría haber facilitado, por ejemplo, la revisión conjunta de la guía desarrollada.

En base a lo estipulado en esta categoría, pensamos que las clases observadas presentan una carencia, indiscutible, de planificaciones que orienten el trabajo pedagógico, lo que se demuestra mediante la falta de delimitación en los tres momentos esenciales de la clase, los cuales han sido descritos y argumentados anteriormente.

Otro aspecto que evidencia la falta de planificaciones, está dado, por ejemplo, por la falta de tiempo para finalizar las exposiciones programadas en una de las clases observadas, siendo claro, la inapropiada distribución temporal efectuada por la docente y además, esto se ve acrecentado al momento en que, durante la misma clase, la educadora luego de haber expuesto por un tiempo una lámina alusiva al

contenido, la retira al recordar que los animales que cubren su cuerpo con caparazón, no había sido trabajada con el curso.

Para finalizar el análisis de esta categoría, hipotetizamos que la alteración del horario, disminuyendo en una hora pedagógica la ejecución de una de las clases, se debe a que ésta no se encontraba preparada, y por tanto planificada, para el tiempo real destinado a ella.

1.2 Ambiente y Clima de Aprendizaje.

Las tres clases que se desarrollaron en el contexto de la sala de clases, se caracterizan por una distribución frontal de los puestos dobles, es decir, siempre en dirección pizarrón y uno tras de otro. En tanto, una de las clases (Educación Física) se efectuó en la multicancha, donde se ocupó todo el espacio, pero siempre bajo el ordenamiento llevado a cabo por las instrucciones docentes.

A continuación se enuncian una serie de características que describen el ambiente y clima de aprendizaje percibido durante las clases observadas, efectuadas tanto por la profesora 1 como por la profesora 2.

a. Clase Profesora 1

En las clases efectuadas por la profesora 1, se observó frecuentes peticiones de silencio y orden, basadas en llamados de atención, amenazas y comparaciones entre los niños/as, en ciertas ocasiones, utiliza estrategias “militarizadas” para conseguirlas, las cuales son reconocidos por los niños y niñas.

Es posible apreciar esta situación con los extractos del registro de observación, que aquí se exponen:

...solicita silencio en reiteradas ocasiones, aproximadamente durante 5 a 10 minutos, nombrando uno a uno los niños y/o niñas que veía de pie o hablando y

comunica al curso que en caso de no obedecer colocará anotaciones en el libro, al igual que a aquellos que no tienen puestas su cotona. (Clase 1; Profesora 1)

...llama en reiteradas ocasiones la atención a niños que se encontraban de pie y da a conocer un par de veces que ya varios de los compañeros han terminado de copiar. (Clase 1; Profesora 1)

Cuando la docente ingresa y observa que hay desorden en la sala, comienza a decirles, casi gritando: “Cállense..., siéntese..., oye tú cállate o te vas a la oficina..., recoge eso,... oye ya po..., me duele la cabeza..., sino se callan no vamos a comenzar...”. (Clase 2; Profesora 1)

En tanto, los niños pegan el material en su cuaderno, la docente llama varias veces la atención a los niños y niñas, solicitándoles silencio y que permanezcan en sus puestos, alzando más de una vez la voz. Al percibir que éstos no obedecían, la docente aplica una medida disciplinaria, tras la cual los niños y niñas efectuaban movimientos de acuerdo a los números que ésta mencionaba. (Clase 2; Profesora 1)

Al no sentirse satisfecha con el orden, agrega:

“un, dos, tres, momia es..., mejor fila cual es””, por lo que los estudiantes se hacen callar y se ordenan entre ellos mismos, para dar por iniciada la siguiente disertación.

(Clase 2; Profesora 1)

La interacción y participación en clases, está determinada por la docente, la mayor parte de las veces, mediante preguntas intencionadas a ciertos niños, como las señaladas a continuación:

...la docente pregunta puntualmente a uno de los niños “¿Qué significa que un animal sea vivíparo?”, éste responde correctamente. (Clase 1; Profesora 1)

“¿Por qué es vivíparo?”, también le hace otros tipos de preguntas como: “¿De qué cubre su cuerpo?”(Clase 1; Profesora 1)

Para responder, los educandos solicitan autorización levantando su mano y cuando estos no responden inmediatamente, la docente, da la palabra a otro niño.

Al momento de preguntar por la forma de nacer del gato, uno de los niños levanta la mano para pedir la palabra, la cual es otorgada por la docente, pero éste al no responder inmediatamente, otorga la palabra a otro de los niños. Simultáneamente, el primer niño, que no respondió, levanta nuevamente la mano, agitándola bruscamente, pero la profesora le dice: “No, ¡tú ya no respondiste!, ahora le toca a él”. (Clase 1; Profesora 1)

Cabe señalar, además, que no todos los niños participan de la segunda clase observada, puesto que, se encontraban realizando una prueba.

Al momento que éstos intervenían con opiniones, la docente, negaba su participación, tal como sucedió al finalizar una de las exposiciones, cuando los niños

que se encontraban en prueba comentan sobre ella, siendo el comentario de la profesora, el siguiente:

“Ustedes no tienen que hablar nada del delfín, por que están haciendo la prueba, yo hoy día las reviso y si los veo conversando otra vez, les quito la prueba y punto...”

(Clase 1; Profesora 1)

En ciertos momentos, del transcurso de la clase, la docente, muestra una actitud de desconfianza, molestia y en ciertos momentos, incluso, de prepotencia, aunque también es posible reconocer que en algunos casos, la docente, se muestra afable con ciertos niños y/o niñas.

A continuación algunos ejemplos, extraídos de registros, que dan muestras de lo anteriormente dicho:

...la docente que estaba sentada en su escritorio se pone de pie y pregunta: ¿Si yo pasara revisando las guías, quién tendría puesto el nombre?, varios de los niños levantan su mano y la profesora nuevamente dice: “Apuesto a que si yo pasara revisando, varios de los que dijeron tener puesto el nombre no lo tendrían escrito”.

(Clase 1; Profesora 1)

Luego la docente, pregunta al curso: “¿Quién falta?” y varios responden “el <niño>” (niño de la muestra), entonces la profesora mirándolo, le dice: “Y tú, ¿te lo sabís <niño>?”, él responde que sí moviendo la cabeza. (Clase 2; Profesora 1)

Cuando fue el turno del penúltimo niño (niño de la muestra), vuelve a preguntar: “De verdad ¿te lo sabes?”, y él vuelve a responder que sí, haciendo ésta un gesto de incredulidad. Mientras disertaba, la profesora interviene diciendo: “Ya po, habla fuerte así como cuando hacis desorden”. (Clase 2; Profesora 1)

Sin embargo, la actitud es notoriamente diferente con otra de las niñas expositoras, como se demuestra acá:

Luego le pregunta “¿Le trajo regalito a sus compañeros? Para que los entregue”, al responder que sí, la niña procede a repartir los obsequios. La docente, dice “Saquen el cuaderno verde, para que peguen el regalito que trajo la <niña>”. (Clase 2; Profesora 1)

Otro caso donde se manifiesta molestia y prepotencia es al momento de dirigirse a otra de las niñas:

“Oye tú, ¿repartiste el regalo que se te quedó ayer?, los compañeros responden que no y ella permanece en silencio mirándola, la profesora le dice: “Tienes que entregarlo...es tonta esta cabra... cero preocupación de los padres”. (Clase 2; Profesora 1)

Al momento de percibir burlas dirigidas a una de las niñas, la docente, ordena silencio y respeto, sin profundizar en el tema, siendo la situación vivida en la clase expositiva de Comprensión del Medio un ejemplo claro de ello:

En ese momento ingresa a la sala una niña disfrazada de vaca, acompañada de su madre, quien la espera fuera del aula. El resto del curso, al verla, comienza hacer comentarios burlescos, tales como: “Mira la gorda...”, “Jajajajaja”, “Es una vaca y se ordeña...”, Al escuchar, la profesora pide silencio y respeto, sin dar argumentos del por qué de su petición. (Clase 2; Profesora 1)

La docente supervisa el trabajo de los niños y niñas, la mayor parte del tiempo, desde la parte delantera de la sala, situación que se visualizó en diversos momentos, como los que aquí se exponen:

Luego de copiar en la pizarra, la profesora permanece adelante observando al curso. (Clase 1; Profesora 2)

En tanto, la docente continuaba frente al curso observando, uno de los niños que se encontraba cerca de ella le pregunta en voz baja “¿Quién se va a llevar el peluche?” (Clase 1; Profesora 1)

Posteriormente, los niños y niñas realizan la actividad tanto de la pizarra como de la guía, mientras que otros se encuentran de pie caminando por la sala, en ese momento, la docente que estaba sentada en su escritorio se pone de pie y pregunta: ¿Si yo pasara revisando las guías, quien tendría puesto el nombre? (Clase 1; Profesora 1)

La docente, desde adelante vuelve a recordarle al curso que deben pegar las tarjetas en su cuaderno verde... (Clase 2; Profesora 1)

Y cuando la docente, en un momento se dirige hacer una revisión por hilera, solo la efectúa en una, en la cual ignora a uno de los niños que precisamente es parte de nuestra muestra.

Pasado un tiempo relativamente corto, la profesora vuelve a ponerse de pie y comienza a revisar por una de las filas, niño por niño, la actividad de la guía, ignorando por completo a uno de ellos (niño correspondiente a la muestra), puesto que, no mira su lámina ni su cuaderno y tampoco realiza comentarios al respecto, como al resto de los niños de la fila. Las tres filas restantes, no son supervisadas por la docente. (Clase 1; Profesora 1)

Constantemente la docente apura el desarrollo de las actividades ya sea para comenzar otras o bien por motivos no especificados.

... da a conocer un par de veces que ya varios de los compañeros han terminado de copiar. (Clase 1; Profesora 1)

... desde su escritorio pregunta “¿Quién está aprovechando el tiempo?” ante ello, la mayoría de los niños y niñas levantan su mano. (Clase 1; Profesora 1)

La profesora le dice al curso: “¡Apúrense! que quiero dar una tarea” (Clase 1; Profesora 1)

En cuanto a la asignación del premio, la docente anuncia que dependiendo de la conducta de los estudiantes, estos tendrán la posibilidad de llevarse el peluche, diciendo:

“El que se porte bien se lleva el peluche”, originando la reacción de otros niños que comenzaron a comentar su comportamiento positivo durante la jornada. (Clase 1; Profesora 1)

. Al finalizar la misma clase y luego de otorgar el premio, algunos niños y niñas reclaman por no haber sido nunca elegidos, mientras que el beneficiado lo había obtenido otras veces.

El párrafo que describe la situación expuesta es el siguiente:

La profesora, mira el reloj y toma el peluche que tiene en su escritorio, anunciando al curso que el niño - X- es quien se lo llevará, por haber terminado todo y portarse bien, ante lo cual varios de los niños y niñas comienzan a reclamar argumentando que nunca han sido elegidos para llevárselo mientras que él sí. La docente no realiza comentarios. (Clase 1; Profesora 1)

Generalmente los estudiantes no realizan consultas a la profesora para aclarar sus dudas, sino que más bien, resuelven esos aspectos la estudiante en práctica, presente el día de la observación.

Lo anterior se reafirma en el siguiente párrafo:

Varios alumnos se levantan de sus puestos con cuaderno en mano y se dirigen hacia una estudiante en práctica que se encontraba sentada junto a uno de los niños, revisando un material. Ninguno de los estudiantes se acerca a la docente titular, para realizar consultas. (Clase 1; Profesora 1)

b. Clase Profesora 2.

Las clases realizadas por esta docente, se caracterizan por mantener un orden estricto, que en ocasiones se encuentra marcado por amenazas, ejercicios “militarizados” e incluso con la disminución de la calificación.

Como se señala en los siguientes trozos del registro:

...una vez obedecida la instrucción la docente prosigue “...arriba las manos, al lado, al frente, tomo distancia, junto los pies, cada fila avanza un cuadradito de la cancha.

Bien... <niño> no te quiero ahí, al otro lado. (Clase 1; Profesora2)

En otro momento cuando algunos niños y niñas conversan, ella dice:

“A ver, la fila que hable se le va a bajar la nota...Ahora vamos hacerlo la última vez para poner nota a todo el curso”. (Clase 1; Profesora 2)

Otra situación que demuestra lo señalado, respecto a las amenazas durante la primera clase observada de la profesora 2, se encuentra en el párrafo siguiente:

En ese momento un niño de la cuarta fila hace el intento de dirigirse al baño, cuya puerta se encontraba atrás de él, pero la docente al percatarse lo detiene diciendo “Ni lo sueñes, porque si lo haces te vas a la oficina”. (Clase 1; Profesora 2)

También, durante el transcurso de la segunda clase observada, encontramos:

“No hablen, ni levanten su mano” (Clase 2; Profesora 2)

Continuando la profesora con la clase, en reiteradas ocasiones solicita silencio, que no se den vuelta, que no se paren y que dejen de hacer ruido. (Clase 2; Profesora 2)

La docente al percibir que algunos niños y niñas se encuentran de pie, consiguiéndose materiales y conversando en voz alta, les dice: “Es con nota, si termina después del primer toque de campana se baja inmediatamente a un seis, si termina después del segundo toque de campana se baja a un cinco ¿Quedó claro?”, ante ello, los niños y niñas responden en forma generalizada: “Siii”. (Clase 2; Profesora 2)

Los estudiantes, cada uno en sus respectivos puestos comienzan a trabajar y en general, la sala permanece silenciosa. (Clase 2; Profesora 2)

Luego de un tiempo, cuando la situación no le satisface, agrega:

“Si siguen paseándose y hablando... ¡Heyy!, no hable porque va a perder tiempo... Vamos a comenzar a bajar puntos”. (Clase 2, Profesora 2)

Siendo recurrente llamar la atención diciendo:

“<niña>, trabaja”; “Usted, no se pare, no hable y trabaje”; “Siéntate”; “Shhh...”; “Tú trabaja, acuérdate que ahora es con nota”; “<niño>, donde te siento conversas”; “¿Porqué anda de pie?”; “<niño>, parece que te vamos a mandar a la sala de primero”; “<niña>, ¿no entiende?, no hable”. (Clase 2; Profesora 2)

Dada esta manera de establecer orden en la sala, en momentos se percibe un ambiente tenso durante el desarrollo de las actividades individuales. Siendo la interacción entre pares un aspecto perjudicado, tal como aquí se evidencia:

En tanto, el resto de los niños, con cierto disimulo, murmuran entre ellos, mirando sus respectivas láminas y se prestan materiales por debajo de la mesa. Uno de ellos (niño de la muestra) se levanta de su puesto y se dirige hacia la profesora, pero ella le dice: “No, vaya a sentarse... yo ya expliqué”, el niño va a sentarse y comienza a hojear su cuaderno. (Clase 2; Profesora 2)

Respecto a las calificaciones, se observa que durante el anuncio público de éstas, la docente no entrega mayor información que la nota. Siendo, en este punto, importante de señalar que la participación de los educandos aparece condicionada, precisamente, por el sello de la calificación. Tal como ocurre, durante la clase Educación Física:

Luego que todas las hileras efectuaran el mismo procedimiento, la docente, comunica que cada una de ellas obtuvo, respectivamente, un 4.5, 6.5, 6.8 y un 5.0, como nota, para luego proseguir con la clase (Clase 1; Profesora 2)

La participación de los niños durante el desarrollo del contenido se encuentra, únicamente, demarcada por las respuestas que efectúan a las preguntas referidas al contenido tratado con anterioridad.

“Vamos a recordar cada uno de los huesos vistos la clase pasada y la anterior... entonces el <niño>, me va a decir ¿cómo se llama el hueso que protege el cerebro?”, el niño responde correctamente. (Clase 2; Profesora 2)

“¿Qué tienen en común el radio, el cúbito y el húmero?”, ante lo cual varios niños y niñas responden “Están en el mismo brazo”, “están unidos”, “son huesos duros”. (Clase 2; Profesora 2)

Siendo la única posibilidad de responder, el levantar la mano y esperar la autorización de la docente para ello.

Al preguntar a uno de los niños, por los huesos que conforman la columna vertebral, éste permanece en silencio, mientras que varios niños levantan su mano, pero la docente les dice: “No hablen, ni levanten su mano”.(Clase 2; Profesora 2)

Como ninguno de ellos responde, comienza a preguntar a los niños y niñas que habían levantado su mano anteriormente, cuando una de las niñas responde sin que

ésta se lo haya solicitado, le dice: “<niña>, yo no te he dado la palabra”. (Clase 2; Profesora 2)

Ante las respuestas equívocas de los niños, la profesora niega cada una de ellas y da por terminada su participación, para proseguir con la clase. Como se vislumbra en los párrafos siguientes:

“... tenemos dos huesos que ustedes se lo pueden tocar aquí en los costados que unen el cuello, la columna vertebral con el hombro ¿Cómo se llama?”, un niño responde a viva voz “Hómero”, ante lo cual la profesora le dice que: “no adivine, si no sabe no hable”, otorgándole la palabra a otra niña. (Clase 2; Profesora 2)

¿Cuáles son los huesos del brazo?”, un niño se adelanta y levantándose de su puesto responde con seguridad “¡Homero!”, pero la profesora le dice: “¡Nooo!, na que ver niño”, el resto del curso se ríe y responden casi en conjunto “Húmero”.

(Clase 2; Profesora 2)

Otra característica que permite distinguir el ambiente y Clima del aula, se presenta cuando la profesora ignora los diálogos que los niños y/o niñas pretenden establecer con ella.

Esta situación que se presentó de manera clara, durante la segunda clase observada de la docente, aparece registrada de la siguiente manera:

...Uno de ellos (niño de la muestra) se levanta de su puesto y se dirige hacia la profesora, pero ella le dice: “No, vaya a sentarse... yo ya expliqué”, el niño va a sentarse y comienza a hojear su cuaderno. (Clase 2; Profesora 2)

A pesar de estar presentes durante la jornada, no todos los niños participan de las actividades ya sea por decisión de ellos mismos, dada una situación determinada, o bien porque deben dirigirse a la sala de diferencial. Referente a ello, durante la clase de Educación Física se observó lo siguiente:

En tanto, uno de los niños que fue burlado por compañeros, se retira de la actividad y se sienta cabizbajo y con los brazos cruzados, en la gradería. Ante esta situación la docente, si bien lo miró no le dijo nada ni tampoco se dirigió hasta él. (Clase 1; Profesora 2)

...la psicopedagoga retira a uno de los niños (niño de la muestra), quien se opone manifestando: “No po ahora no, quiero hacer la cuncuna”, ante lo cual la docente dice: “No, vaya con la tía no más, usted sabe que tiene que realizar la sesión”. (Clase 2; Profesora 2)

Por otro lado, La docente, en ocasiones se dirige a los estudiantes realizando comentarios irónicos, respecto al desempeño de éstos. Tal como se señala en las siguientes líneas, extraídas de los registros efectuados:

Al momento de realizar este ejercicio por tercera vez, la profesora se dirige a uno de los niños que efectuaba la actividad contrariamente a lo indicado, diciéndole: “¿El

<niño> vino de visita?”, (niño de la muestra), él la mira, se sonríe y espera a sus compañeros para incorporarse, pero luego vuelve a bajar a la cuenta de dos y subir a la cuenta de uno. (Clase 1; Profesora 2)

“Miren al <niño> (niño de la muestra) que mal lo hace, esta descoordinado... <niño> ¿Me escuchas?, ¿Comprendes lo que digo?”, ante lo cual el niño responde que sí moviendo su cabeza. (Clase 1, Profesora 2)

El mismo niño que responde se levanta de su puesto para botar un papel, pero la profesora le dice: “¡<niño>!, (niño de la muestra) tienes que volver a tu lugar, porque yo estoy hablando..., la <niña> no es el problema eres tu... definitivamente hay algunos que no les funciona bien el cerebro, no entienden instrucciones...” (Clase 2; Profesora 2)

En el momento que los niños y niñas efectúan burlas a algún compañero, la docente interviene solicitando silencio, sin referirse concretamente a ello. Así se manifiesta durante la clase Educación Física, cuando...

Seguidamente, la docente incorpora dos tiempos más a los ejercicios señalados anteriormente, aludiendo a que a la cuenta de tres deben dar un salto con los pies juntos y a la cuenta de cuatro saltar dando un aplauso sobre la cabeza, dos de los niños no efectúan correctamente los ejercicios provocando la risa de algunos compañeros que sí lo realizaban. La docente solicita silencio sin referirse al tema y prosigue contando. (Clase 1; Profesora 2)

Al finalizar las series de ejercicios con cada hilera y sus respectivas notas, la primera de ellas solicita que les recuerde su calificación y al ser indicada por la docente (4.5) los niños comienzan a culpar al compañero que había sido mencionado anteriormente por la docente diciéndole: “Pucha <niño> por tu culpa”, “si po <niño> no aprendis nunca, soi más tonto”. (Clase 1; Profesora 2)

Al escuchar estos comentarios, la docente dice:

“A ver, la fila que hable se le va a bajar la nota”. (Clase 1; Profesora 2)

Es importante señalar, para cerrar esta categoría, que en la clase de Educación Física los llamados de atención disminuyen, al realizar la actividad de la cuncuna, siendo la felicidad de los niños una característica de ella. Esta percepción, se manifiesta en el siguiente extracto:

Comienza la actividad, destacándose en ella la alegría de los niños, puesto que ellos se reían y se estimulaban dándose ánimo para llegar a la meta, luego la docente, subdivide las hileras formando siete grupos de cinco personas, para participar en dos carreras de cuncunas más... (Clase 1; Profesora 2)

- **Análisis Interpretativo.**

Consideramos que la creación de un ambiente y clima agradable, favorece no sólo la actitud y las relaciones interpersonales establecidas en el aula, sino que también el proceso de aprendizaje llevado a cabo por cada uno de los educandos.

Es por ello, que pensamos que el docente debe considerar algunos aspectos para propiciar un clima que beneficie el aprendizaje de sus educandos, entre ellos destacamos, la valorización del estudiante en todos los sentidos, desde el momento en que se concibe como un ser activo y pensante, dejando atrás la antigua, y recurrente concepción de alumno (sin luz).

En congruencia, consideramos que algunas acciones que el docente debería ejercer para la valoración del estudiante, son por ejemplo, promover el establecimiento de normas de convivencia, a través del consenso grupal, un trato cordial dentro del aula, la escucha recíproca entre docentes y educandos, así como también, la escucha entre estos últimos; aceptar las opiniones vertidas por los estudiantes y enriquecerlas, a modo de retroalimentación, generando espacios de interacción y participación; valorar las diferencias como fortalezas y emitir juicios positivos que motiven al educando, entre otros.

De este modo, mediante la observación, percibimos que ambas docentes recurren a la imposición de normas y no a un consenso de éstas, puesto que, en reiteradas ocasiones, realizan llamados de atención para promover el orden utilizando diversas amenazas como el envío a la oficina o la disminución de una

nota, así como también, se utilizan metodologías y estrategias de carácter “militarizado”.

Pensamos que una clase atravesada con un escenario como el descrito anteriormente, genera en los estudiantes una actitud negativa de sumisión a las órdenes y una represión de los propios intereses, desmotivándolos hacia el aprendizaje. Lo mismo ocurre ante la situación en que la docente determina rigurosamente las instancias de interacción y participación dentro del aula, siendo una interacción participativa marcada por la típica pregunta – respuesta. La cual a nuestro juicio, castra la reflexión y por tanto, el cuestionamiento frente lo aprendido.

Otro aspecto que llama la atención, en cuanto a la participación de los estudiantes, durante la observación, es que sus respuestas ante las preguntas realizadas sean negadas rotundamente cuando éstas son erróneas, o que el apoyo frente a una pregunta que queda sin responder, no sea guiada por el docente “mediador” a la consecución de la respuesta correcta. Esta actitud despreciativa de la docente hacia los niños y niñas, acrecienta los sentimientos de desconfianza y frustración, frente a sus propios aprendizajes, así como también, una desmotivación frente a una futura participación.

Es relevante destacar en este punto, que tal como lo hemos señalado en el Marco Teórico, un aula inclusiva debe promover el aprendizaje de todos los estudiantes, siendo la participación un aspecto importante de ésta, por lo que al momento de cometer este tipo de acciones despreciativas hacia el rescate de los aprendizajes, no se estaría realizando una práctica pedagógica en pro de la

inclusión, sino más bien, una desvalorización de los conocimientos que los educandos poseen, negando la posibilidad de enriquecer los saberes a partir del error.

Lo mismo ocurre, cuando la docente no se preocupa de que todos los niños y niñas que conforman el grupo curso, participen del proceso de enseñanza – aprendizaje que se está llevando a cabo, aspecto que se ve reflejado en las clases efectuadas por ambas docentes. Por ejemplo, al momento de realizar pruebas en asignaturas no correspondiente a la misma (Comprensión del Medio; profesora 1) o bien, cuando uno de los estudiantes, se retira de la clase, sin que ésta intervenga para evitar esa situación (Educación Física; profesora 2).

El aprendizaje, también se ve perjudicado cuando la interacción entre pares es negada y el diálogo que los estudiantes pretenden efectuar con la docente, especialmente al momento de querer realizar preguntas referidas a las actividades es reprimido, ya que por una parte aumenta la incertidumbre al no tener claro lo que se debe hacer y por otra se está inhibiendo no sólo la socialización, sino que también la ayuda que pueden obtener del otro, en cuanto a ampliar sus aprendizajes, los que no necesariamente, debe ser en todos los casos, otorgados por el profesor, tal como lo señala Vigotsky (1977).

Por otra parte, pensamos que la actitud que la docente demuestra particularmente con algunos niños y niñas, de desconfianza, molestia y prepotencia, así como también, en otros casos, de afabilidad, están determinadas por las conductas que los educandos manifiestan y de las cuales la docente realiza una

valoración, siendo estas conductas los criterios que impulsan la actitud que ésta tendrá frente a ellos.

En concordancia y a modo de hipótesis, creemos que la diferenciación que la docente efectúa al mostrarse despectiva con algunos y afable con otros, aún tendiendo a su juicio, argumentos razonables, generalmente de origen conductual, podría perjudicar la relación entre pares, así como también generar un sentimiento de inferioridad en quienes resulten menos halagados y por ende nunca premiados o destacados ante el curso.

La desconfianza, molestia y prepotencia, de la docente hacia sus educandos, es una señal que evidencia un desinterés por el trato cordial, aspecto que influye en la creación de un ambiente y clima agradable para el aprendizaje. Además, evidentemente, estas actitudes predeterminan el actuar de los educandos en forma negativa, siendo, la lejanía que éstos establecen con la docente, al momento de no acercarse a ella para solicitar ayuda, un ejemplo claro de ello.

Otra actitud negativa que se detecta durante la observación es la recurrencia de una de las docentes en efectuar comentarios irónicos dirigidos al desempeño escolar de ciertos educandos, lo que también conlleva, a nuestro parecer, por una parte, a generar sentimientos de frustración, exclusión y desvalorización, entre otros, como por otra, a propiciar que la comunicación entre compañeros tenga, también, connotaciones burlescas, ya que el accionar de la docente se convierte en un modelo a seguir.

La retroalimentación que se presenta como otro aspecto favorecedor de un buen clima de aprendizaje, se ve omitido en el transcurso de las clases, por ejemplo, al no entregar información respecto a las fortalezas y debilidades que fundamentan la obtención de una nota determinada, así como también, al valorizar más la realización de todas las actividades pensadas para la clase que en el aprendizaje que puedan obtener en la ejecución de cada una de ellas.

Cuando la docente permanece supervisando la mayor parte del tiempo frente al curso, sin supervisar individualmente el trabajo efectuado por los niños, no da cabida a la evaluación de procesos, puesto que no conoce las debilidades y fortalezas que los educandos manifiestan en su quehacer, omitiendo nuevamente instancias de retroalimentación. Así la permanencia constante frente al curso, se inclina más hacia una supervisión y retroalimentación conductual que a un seguimiento del aprendizaje obtenido por los niños y niñas.

La importancia que las docentes otorgan a la conducta, más que al aprendizaje, se ve sustentado en la asignación de premios con la intención de estimular el acatamiento de normas y motivar el trabajo de los educandos en clases.

Finalmente, vemos como todo lo antes mencionado tiene estrecha relación con el denominado currículum oculto, puesto que, a través del análisis de las clases, se logra evidenciar la existencia de una configuración de significados que determinan, en los educandos, ciertos valores y actitudes que intencionan, principalmente, la construcción de una persona autómeta.

1.3 Metodologías y Estrategias empleadas por la docente en el tratamiento curricular.

Las metodologías y estrategias ejecutadas por las docentes se caracterizan por la realización de preguntas referentes al contenido trabajado anteriormente, puesto que, se trata de repasar los temas vistos en la unidad. Por ejemplo:

...la profesora recuerda lo trabajado en la clase anterior, realizando preguntas tales como: “Se acuerdan que ayer la tía puso unos animales aquí en la pizarra... ¿Se acuerdan cuáles?”. (Clase 1; Profesora 1)

Al igual que en la primera clase observada de la profesora 2, quien dice:

*“Vamos hacer filas de cuncunas... ¿se acuerdan?”
(Clase 1; Profesora 2)*

O como en la segunda clase de la profesora 2, cuando se dirige al curso diciendo:

“Vamos a recordar cada uno de los huesos vistos la clase pasada y la anterior... entonces el <niño>, me va a decir ¿cómo se llama el hueso que protege el cerebro?”(Clase 2; Profesora 2)

Por su parte, otras metodologías y estrategias utilizadas por las docentes en las clases son, la transcripción del contenido escrito por la profesora en la pizarra, lo que se observa en los siguientes párrafos:

...Luego comunica que antes de entregar la guía deberán escribir lo que ella anotará en la pizarra. (Clase 1; Profesora 1)

Mientras algunos copiaban, otros estaban de pie consiguiéndose algún material...

(Clase 1; Profesora 1)

Mientras los niños y niñas transcribían lo del pizarrón y la docente observaba al curso de pie... (Clase 1; Profesora 1)

Así como también:

Los estudiantes continúan copiando mientras que aquellos que habían finalizado ordenan sus cosas para retirarse. (Clase 1; Profesora 1)

Otra metodología y estrategia observada en las clases es la entrega de instrucciones rigurosas, al curso en general, para la realización de actividades durante el transcurso de la clase. Lo que se aprecia en los siguientes apartados:

“voy a entregar esta lámina, escuchen ¿Quién me está escuchando?... la voy a entregar y le colocan nombre... ¡Espérate! (dice al momento que un niño levanta su

mano) no la pueden perder, después la pegan y pintan, pero primero se van a fijar de que se trata". (Clase 1; Profesora 1)

Por su parte, durante la clase de Educación Física, la docente otorga las siguientes instrucciones:

...la profesora le dice al curso: "Ahora que están formados, cada fila se va a ubicar al fondo" (Clase 1; Profesora 2)

Continúa la mayor parte de la clase otorgando instrucciones, elevando a medida que transcurre ésta, la complejidad de los ejercicios, procedimiento que corresponde a otra metodología y estrategia utilizada por la docente durante la clase, así como también, la relación que hace de los contenidos de ésta clase, con los de otra disciplina :

"¡Ya! Ahora avancen cinco pasos"... , "...arriba las manos, al lado, al frente, tomo distancia, junto los pies, cada fila avanza un cuadradito de la cancha... (Clase 1; Profesora 2)

... "¿hacia donde estamos mirando?", ante lo cual los niños responden correctamente, "al Norte". (Clase 1; Profesora 2)

"...arriba las manos, pies juntos, brazos al frente, cuando diga uno: bajo; cuando diga dos: subo. Los pies están juntos". (Clase 1; Profesora 2)

“arriba, al lado...cuando digo uno abro piernas y cierro brazos... y cuando digo dos cierro piernas y abro brazos” (Clase 1; Profesora 2)

En congruencia, la primera instrucción emitida por la docente 2, en la segunda clase observada (Comprensión del Medio), esta basada en la pregunta que efectúa uno de los niños, ante ello la docente dice:

...un niño al ver las imágenes en la pizarra, le pregunta a la docente: “¿Tenemos que dibujar eso?”, ante ello la profesora responde: “No, porque yo les voy a entregar una lámina, pero van a trabajar con el cuaderno en vertical... miren así”, señalándoles la posición, en donde deberán ocupar dos hojas. (Clase 2; Profesora 2)

Posteriormente, la docente, entrega una lámina y comunica las instrucciones ante las cuales los niños y niñas deberán regirse, estas consistían en:

...pintar de amarillo el esqueleto, para de este modo, recortarlo y pegarlo en el cuaderno, unir con una flecha cada una de las partes vistas durante la clase, las cuales también debían ser recortadas y pegadas según corresponda. Les recuerda, además, la forma en que debían utilizar el cuaderno. (Clase 2; Profesora 2)

En el transcurso de la clase:

La docente, quien permanece todo el tiempo en sus escritorio escucha a uno de los niños (niño de la muestra) decir que va a pintar los recuadros con el nombre de

cada parte del esqueleto de diferentes colores y dice en voz alta, sin levantarse de su puesto: “No pueden pintarlo de diferentes colores, los recuadros tienen que ser de color azul y el esqueleto amarillo”. (Clase 2; Profesora 2)

Por otro lado, el cambio de actividades, determinado por el término de los primeros estudiantes, es otra de las estrategias que usan las docentes en sus prácticas pedagógicas efectuándolo de la siguiente manera:

Mientras los niños y niñas transcribían lo del pizarrón y la docente observaba al curso de pie, llama en reiteradas ocasiones la atención a niños que se encontraban de pie y da a conocer un par de veces que ya varios de los compañeros han terminado de copiar. (Clase 1; Profesora 1)

En ese momento llega un auxiliar con las guías de trabajo y la profesora mostrando el material al curso dice: “voy a entregar esta lámina, escuchen ¿Quién me está escuchando?... la voy a entregar y le colocan nombre... ¡Espérate! (dice al momento que un niño levanta su mano) no la pueden perder, después la pegan y pintan, pero primero se van a fijar de que se trata”. Luego de ello, comienza a repartir las hojas por puesto, con ayuda de una estudiante en práctica. (Clase 1; Profesora 1)

Luego de unos minutos, mira algunos cuadernos, los más cercanos a donde ella se encuentra y con unos dibujos en sus manos le indica al curso que tomen atención, borra la pizarra y los comienza a pegar uno debajo del otro, realizando preguntas relacionadas a cómo cubren su cuerpo, su hábitat y al cómo nacen. (Clase 1;

Profesora 1)

La profesora 2, lo realiza en su clase de la siguiente manera:

Al finalizar la cuncuna, la docente les pide mantener las hileras y efectuar carreras individuales hasta el final de la cancha, siendo el golpe en la mano del primer compañero/a, la señal de partida, pero no alcanza todo el curso a participar, cuando la docente da una nueva orden... (Clase 1; Profesora 2)

Otra metodología y estrategia, utilizada sólo por la profesora 2, en la clase de Educación Física y Comprensión del Medio, es la realización de evaluaciones sumativas una vez terminadas las actividades, por ejemplo:

Continuando el curso normal de la clase, esta vez realiza nuevos ejercicios por hilera para evaluar, la profesora dice “ahora les voy a poner nota por fila, vamos a empezar por ésta (indicando a la primera del lado Este) y los demás se van a sentar en el suelo para mirar como lo hacen”. (Clase 1; Profesora 2)

Para ello, la docente les comenta a los estudiantes, que para cada ejercicio contarán con un tiempo determinado, siendo éste efectuado en series de diez:

“a la cuenta de un, dos tres, hacen la primera serie, después un, dos, tres la segunda serie y así hasta llegar a la cuarta ¿Entendido?” (Clase 1; Profesora 2)

Y en la asignatura de Comprensión del Medio, luego de terminar el repaso de los contenidos y entregar la lámina para trabajar:

La docente al percibir que algunos niños y niñas se encuentran de pie, consiguiéndose materiales y conversando en voz alta, les dice: “Es con nota...

(Clase 2; Profesora 2)

Pero para concretar una de las evaluaciones, principalmente en la clase de comprensión del Medio, la docente, maneja la escala de notas de acuerdo al tiempo empleado en su ejecución y el tiempo asignado para ella, por ejemplo:

... si termina después del primer toque de campana se baja inmediatamente a un seis, si termina después del segundo toque de campana se baja a un cinco ¿Quedó claro?”(Clase 2; Profesora 2)

El mantenimiento del orden y limpieza del lugar físico donde transcurre la clase, recurriendo a llamados de atención individual y a amenazas, tales como anotaciones al libro, específicamente, cuando la docente está hablando, es otra de las metodologías y estrategias que emplean las docentes, para conseguir el dominio de curso y lograr efectuar exitosamente, sus prácticas pedagógicas. Lo cual queda manifestado en los siguientes párrafos:

La profesora ingresa a la sala de clases a las 12pm. y solicita silencio en reiteradas ocasiones, aproximadamente durante 5 a 10 minutos, nombrando uno a uno los niños y/o niñas que veía de pie o hablando y comunica al curso que en caso de no obedecer colocará anotaciones en el libro, al igual que a aquellos que no tienen puestas su cotona. Luego, espera que los niños indicados se coloquen la cotona, al

mismo tiempo pide silencio, orden y que saquen el cuaderno verde (comprensión del medio), lo cual también repite en reiteradas ocasiones. (Clase 1; Profesora 1)

Por otro lado, la profesora 2, al notar que uno de sus alumnos en Clase de Educación Física, esta jugando, le llama la atención diciendo:

...<niño> no te quiero ahí, al otro lado ¡estas puro jugando!”. (Clase 1; Profesora 2)

Otra evidencia de llamado de atención y amenaza en esta misma clase, es cuando:

...un niño de la cuarta fila hace el intento de dirigirse al baño, cuya puerta se encontraba atrás de él, pero la docente al percatarse lo detiene diciendo “Ni lo sueñes, porque si lo haces te vas a la oficina”. (Clase 1; Profesora 2)

La misma docente, pero esta vez en clase de Comprensión del Medio, hace notar esta metodología y estrategia, tal como se presenta en el siguiente párrafo:

*Una vez finalizado el primer recreo, la docente espera que los niños y niñas ingresen a la sala, solicitándoles silencio y que recojan los papeles del suelo...
(Clase 2; Profesora 2)*

Por su parte, esta docente, se refiere a un niño que la distrae cuando esta hablando diciéndole:

“¡<niño>!, (niño de la muestra) tienen que volver a tu lugar, porque yo estoy hablando..., la <niña> no es el problema eres tu... definitivamente hay algunos que no les funciona bien el cerebro, no entienden instrucciones... (Clase 2; Profesora 2)

Además, ésta docente cuando percibe rasgos de ruido y desorden, en una oportunidad, le dice al curso:

“Si siguen paseándose y hablando... ¡Heyy!, no hable porque va a perder tiempo... Vamos a comenzar a bajar puntos”. (Clase 2; Profesora 2)

Pero, la situación mencionada anteriormente, se vuelve a manifestar, realizando la docente las siguientes intervenciones:

“<niña>, trabaja”; “Ud., no se pare, no hable y trabaje”; “Siéntate”; “Shhh...”; “Tú trabaja, acuérdate que ahora es con nota”; “<niño>, donde te siento conversas”; “¿Porqué anda de pìe?”; “<niño>, parece que te vamos a mandar a la sala de primero”; “<niña>, ¿no entiende?, no hable”. (Clase 2; Profesora 2)

En cambio, la profesora 1, en la segunda clase observada, correspondiente a comprensión del Medio, consigue el orden y la limpieza, en una primera instancia, de la siguiente manera:

Cuando la docente ingresa y observa que hay desorden en la sala, comienza a decirles, casi gritando: “Cállense..., siéntese..., oye tú cállate o te vas a la oficina...,

recoge eso,... oye ya po..., me duele la cabeza..., sino se callan no vamos a comenzar...". (Clase 2; Profesora 1)

Por su parte, al transcurrir la clase y la docente al percibir que uno de los niños sobre su banco tenía un cuaderno que no era precisamente el de la asignatura que correspondía en ese momento, ésta le llama la atención diciendo:

"¡<Niño>!, que estas haciendo con ese cuaderno, tienes que pegarlo en el cuaderno verde". (Clase 2; Profesora 1)

Otra forma que emplea la docente 1, para conseguir orden al interior de la sala, es mediante metodologías y estrategias un tanto militarizadas, como por ejemplo, al llamar la atención varias veces, alzando la voz:

...aplica una medida disciplinaria militarizada, en donde los niños y niñas efectuaban movimientos de acuerdo a los números que ésta mencionaba. (Clase 2; Profesora 1)

Al igual que:

Continúa efectuando el siguiente llamado: "Atención", ante lo cual los niños y niñas respondieron diciendo: "Atención a la tía por favor", Luego prosigue diciendo: "un, dos, tres, momia es..., mejor fila cual es", por lo que los estudiantes se hacen callar y se ordenan entre ellos mismos, para dar por iniciada la siguiente disertación.

(Clase 2; Profesora 1)

Como algunos niños y niñas, se encontraban realizando un control escrito, dejando a veces este de lado y participando en la clase, la docente les llama la atención diciendo:

“Ustedes no tienen que hablar nada del delfín, por que están haciendo la prueba, yo hoy día las reviso y si los veo conversando otra vez, les quito la prueba y punto... ya y el resto va a guardar la información que entregó la compañera y lo pegan en su casa, si lo pegan, les voy a colocar un siete, se comen el dulce en la casa”. (Clase 2; Profesora 1)

Por otra parte, la asignación de premios, para el logro de conductas deseadas, también, corresponde a metodologías y estrategias, empleada por la docente 1, como se presentó en la primera clase observada de ésta, cuando un niño le pregunta en voz baja:

“¿Quién se va a llevar el peluche?”, respondiendo ésta en voz alta “El que se porte bien se lleva el peluche”, originando la reacción de otros niños que comenzaron a comentar su comportamiento positivo durante la jornada. (Clase 1; Profesora 1)

Y posteriormente, al momento de entregar el premio a uno de los niños, también la docente hace visible el interés que manifiesta al hacer la entrega de éste, diciendo en voz alta:

La profesora, mira el reloj y toma el peluche que tiene en su escritorio, anunciando al curso que el niño - X- es quien se lo llevará, por haber terminado todo y portarse bien... (Clase 1; Profesora 1)

Otro indicio de que el peluche es utilizado como metodología y estrategia por parte de la misma docente, pero en la segunda clase observada, es cuando una de las niñas que diserta, le reparte como regalo a sus compañeros, una guía, la cual la docente pide que la realicen en el momento, entonces ésta dice:

“Vamos a ver quién es más veloz, comenzamos uno, dos y tres... ah, y el que termine primero se lleva el peluche... (Clase 2; Profesora 1)

Al igual que la metodología y estrategia mencionada anteriormente, la comunicación al curso de los logros alcanzados por determinados estudiantes durante la clase, también corresponde a una de ellas.

En congruencia, la profesora 1, en la primera clase observada, al realizar preguntas y al ser éstas respondidas por algunos niños y niñas correctamente los felicita ante todo el curso, por ejemplo:

...la docente pregunta puntualmente a uno de los niños “¿Qué significa que un animal sea vivíparo?”, éste responde correctamente, ante lo cual la docente lo felicita anotando la definición en la pizarra. (Clase 1; Profesora 1)

Otro ejemplo de esta metodología y estrategia, utilizada por la profesora 2, se observa en la segunda clase, cuando pregunta a un niño y éste responde correctamente, repitiendo en voz alta la respuesta emitida por él:

...entonces el <niño>, me va a decir ¿cómo se llama el hueso que protege el cerebro?”, el niño responde correctamente y la profesora lo menciona más fuerte para que todo el curso lo escuche... (Clase 2; Profesora 2)

Al seguir la clase y la docente al otorgarle la palabra a una niña, respondiendo ésta correctamente, dice:

“Muy bien clavícula” (Clase 2; Profesora 2)

Al igual que cuando pregunta la docente y una niña responde:

“Son huesos largos”, siendo reafirmado por la docente, quien además agrega, que está es la característica principal. (Clase 2, Profesora 2)

Una situación parecida a la anterior, se manifiesta en la segunda clase observada de la profesora 1, cuando percibe a un niño leyendo su papelógrafo, quien ante la estimulación de la docente, efectúa correctamente su exposición, ante ello la profesora dice al curso:

“Ven, él se lo sabía todo, un aplauso pal` <niño>”. (Clase 2; Profesora 1)

Otra metodología y estrategia, es la utilización de recursos materiales como apoyo al trabajo pedagógico, tales como material visual didáctico, el cual se expone ante todo el curso y la implementación de guías para aplicar contenidos individualmente.

La profesora 1, en la primera clase observada, muestra y menciona las instrucciones de la guía para trabajar de forma individual:

...llega un auxiliar con las guías de trabajo y la profesora mostrando el material al curso dice: “voy a entregar esta lámina, escuchen ¿Quién me está escuchando?... la voy a entregar y le colocan nombre... (Clase 1; Profesora 1)

También emplea en su clase:

...con unos dibujos en sus manos le indica al curso que tomen atención, borra la pizarra y los comienza a pegar uno debajo del otro, realizando preguntas... (Clase 1; Profesora 1)

...Los dibujos de animales que expone ante el curso son: una jirafa, un gato y una tortuga... (Clase 1; Profesora 1)

La profesora 2, en la segunda clase observada, ocupa los siguientes materiales:

...láminas en el pizarrón que poseían información referente al cuerpo humano: una de ellas era el dibujo del esqueleto, hecho con cartulina amarilla y el otro una lámina alusiva al cuerpo humano en general. (Clase 2; Profesora 2)

Utilizando como complemento a ello, plumón y cartulinas con el nombre de las partes señaladas del cuerpo, como se presenta en la siguiente situación:

...ubica en el esqueleto, una flecha que indica el cráneo, adjuntando a ésta una cartulina con el nombre correspondiente. (Clase 2; Profesora 2)

Por su parte, la docente comunica al curso:

...que se hará entrega de la lámina y comenta las instrucciones por la que deberán regirse. (Clase 2; Profesora 2)

El otorgamiento de tareas a casa, también lo emplean las profesoras, como metodología y estrategia, por ejemplo, la docente 1, lo hace de la siguiente manera:

La profesora le dice al curso: “¡Apúrense! que quiero dar una tarea”, borra la segunda pizarra que contenía la primera actividad de clasificación ovípara y vivípara y escribe en un rincón de ésta... (Clase 1; Profesora 1)

En cambio la profesora 2, en la clase de Educación Física, lo hace verbalmente, diciendo, luego de notar algunas falencias:

“Tienen que practicar en la casa para tener mejor coordinación”. (Clase 1; Profesora 2)

A modo de conclusión sobre metodologías y estrategias observadas en las clases de las docentes en estudio, la utilización de errores de algunos alumnos como modelo de lo que no debe hacerse, realizando comentarios sarcásticos, así como también, en otras oportunidades el uso de estímulos verbales, para resaltar los aprendizajes correctamente adquiridos, también fueron utilizadas durante las clases emitidas por las profesoras.

Ejemplos en donde se manifiestan las actitudes sarcásticas de las docentes son, cuando la docente 1, se refiere tanto al hermano de un niño como a éste mismo y les dice:

“Tu hermano no ha copiado nada, nada de nada, sí tu sabes que él no hace nada, no se para que viene al colegio...<niño> te voy a volver a acusar con tu mamá si mañana no trabajas”. (Clase 1; Profesora 1)

O cuando la profesora 2, le dice a un niño, por realizar un ejercicio de forma contraria, delante de todo el curso:

“¿El <niño> vino de visita?” (Clase 1; Profesora 2)

O bien:

Mientras los niños de la primera hilera realizan los ejercicios, la profesora dice al curso "Miren al <niño> (niño de la muestra) que mal lo hace, esta descoordinado...

<niño> ¿Me escuchas?, ¿Comprendes lo que digo?" (Clase 1; Profesora 2)

La misma profesora, pero en clases de Comprensión del medio, se refiere a uno de los niños delante de todo el curso, para expresar su molestia ante su interrupción diciéndole:

"¡<niño>!, (niño de la muestra) tienen que volver a tu lugar, porque yo estoy hablando..., la <niña> no es el problema eres tu... definitivamente hay algunos que no les funciona bien el cerebro... (Clase 2; Profesora 2)

O cuando un niño responde a la pregunta realizada por la docente con seguridad diciéndole ésta:

...un niño se adelanta y levantándose de su puesto responde con seguridad "¡Homero!", pero la profesora le dice: "¡Nooo!, na que ver niño", el resto del curso se ríe y responden casi en conjunto "Húmero", el niño baja su cabeza y se sienta en silencio. (Clase 2; Profesora 2)

Por su parte la profesora 1, en la segunda clase observada, también utiliza comentarios sarcásticos como cuando se refiere a uno de los niños que faltaba por disertar diciéndole:

“¿Quién falta?” y varios responden “el <niño>” (niño de la muestra), entonces la profesora mirándolo, le dice: “Y tú, ¿te lo sabís <niño>?” (Clase 2; Profesora 1)

Al rato, ésta le vuelve a preguntar:

“De verdad ¿te lo sabés?”, y él vuelve a responder que sí, haciendo ésta un gesto de incredulidad. Mientras disertaba, la profesora interviene diciendo: “Ya po, habla fuerte así como cuando hacís desorden” (Clase 2; Profesora 1)

Como también, se refiere a una alumna diciendo:

“Oye tú, ¿repartiste el regalo que se te quedó ayer?, los compañeros responden que no y ella permanece en silencio mirándola, la profesora le dice: “Tienes que entregarlo...es tonta esta cabra... cero preocupación de los padres”. (Clase 2; Profesora 1)

Pero también, las profesoras en algunas ocasiones realizan estímulos verbales, para sus alumnos y alumnas, así como la profesora 1, le dice al curso para que se estimule a trabajar:

“El que se porte bien se lleva el peluche” (Clase 1; Profesora 1)

O en la segunda clase observada, cuando la docente le solicita al curso:

Al término de la exitosa disertación de la niña, la docente, solicita un aplauso, ante lo cual los niños responden positivamente. (Clase 2; Profesora 1)

También, se percibe el estímulo verbal, que esta docente le efectúa a un niño, diciéndole:

“No mires la cartulina <niño>, tú te lo tienes que saber, yo sé que se lo sabe”. (Clase 2; Profesora 1)

O cuando la profesora 2, le dice al curso que colocará nota, por los ejercicios ensayados durante la clase, produciendo entusiasmo en los estudiantes frente a ésta:

“ahora les voy a poner nota por fila...” (Clase 1; Profesora 2)

- **Análisis Interpretativo.**

A pesar de que ambos conceptos, metodologías y estrategias, generalmente, se tienden a homogeneizar, sin hacer una distinción clara de ellos, creemos que las metodologías y estrategias, están relacionadas al conjunto de acciones empleadas por el docente, para promover el aprendizaje de sus educandos.

De esta manera las metodologías y estrategias empleadas por los docentes, facilitan la visualización de las teorías, enfoques y modelos, que subyacen las prácticas pedagógicas.

Por su parte, reconocemos en las metodologías y estrategias, descritas anteriormente, el carácter estructurado y reproductor de las clases, lo que se evidencia claramente con la formulación de preguntas enfocadas en rescatar los conocimientos adquiridos con anterioridad, sin plantear, ni incluir situaciones desafiantes que conlleven a efectuar procesos cognitivos que generen un aprendizaje significativo de los educandos. Lo que además, se ve potenciado en la constante recurrencia a la transcripción de contenidos explicitados en la pizarra, siendo éste el principal recurso de apoyo pedagógico.

Del mismo modo, percibimos que las metodologías y estrategias, están enfocadas a la sumisión de los educandos frente a la constante emisión de instrucciones que efectúa la docente referentes al “que” y “cómo hacer”, en cada actividad planteada, de acuerdo al contenido que se trabaja en clases, siendo a

nuestro juicio, una castración de la creatividad y autonomía que debe propulsar la educación.

Además, es importante destacar que las metodologías y estrategias, llevadas a cabo por las docentes durante su práctica pedagógica, efectúan un énfasis respecto al tiempo invertido en la realización de las actividades propuestas, por sobre el aprendizaje que los educandos adquieren en la ejecución de las mismas. Esto se ve manifestado, al momento de manipular las calificaciones según el tiempo en que sean terminadas.

En congruencia, el tiempo que se otorga para el desarrollo de las actividades, también se ve afectado por el brusco y tajante cambio de las mismas, siendo el término de los primeros niños y niñas, el criterio que determina para realizar el cambio.

Cabe señalar, que las actividades presentadas por parte de la docente, son las mismas para todo el curso, las cuales a su vez, están sujetas, por ejemplo, al mismo tiempo de realización, no considerando, la docente, las diferencias en la forma de aprender de cada uno de sus educandos.

Lo anterior nos hace suponer, que no existe un reconocimiento y por ende una consideración de los distintos ritmos de aprendizaje y/o del “hacer”, lo que podría estar dado por la minuciosidad con la que son resueltas las actividades, siendo estos niños y niñas perjudicados y por tanto discriminados del proceso de enseñanza – aprendizaje, guiado por las docentes.

Por otro lado, llama la atención que las metodologías y estrategias utilizadas para concretar las clases, se encuentran transversalmente enfocadas en el mantenimiento disciplinar del curso, con la intención de evitar comportamientos considerados inapropiados dentro del aula, siendo las constantes peticiones de silencio, prohibiendo el diálogo entre pares, un aspecto que nos parece no siempre apropiado, debido a que suprime la posibilidad de aprender del otro, tal como lo señala Vigotsky (1977), en su teoría “zona de desarrollo próximo”.

Con respecto a la comunicación de logros alcanzados por los estudiantes en las clases y la utilización sarcástica de sus errores como un modelo “a no seguir”, conlleva a una valoración negativa de las diferencias, puesto que este tipo de comentarios disimula y presiona a los estudiantes que puedan presentar algún tipo de problema de aprendizajes, que no le permite avanzar de la misma manera que los otros pares destacados constantemente por la docente.

En base a lo anterior, suponemos que los niños y niñas que son constantemente destacados por la docente, son quienes frecuentemente reciben premios para propiciar, a modo de ejemplo, la imitación de las conductas que llevaron a esos niños y niñas a la obtención de dicho premio.

Por su parte, creemos que la utilización del material didáctico visual para el apoyo de la práctica pedagógica, resulta positivo en cuanto a la motivación que genera en los educandos hacia la participación, siendo un importante elemento motivacional, que permite captar la atención de los estudiantes en el tema de aprendizaje.

Del mismo modo, las tareas enviadas a casa también a nuestro juicio resultan positivas, puesto que tienen una coherencia con los contenidos tratados en clases, beneficiando así la consolidación de los mismos.

Bajo lo estipulado en el análisis de esta categoría, las metodologías y estrategias que emplea la docente en la emisión de sus clases, creemos que los aspectos que más resaltan de ella, si bien, no nos permiten distinguir con claridad a qué tipo de enfoque o modelo curricular se asocian, si podemos rescatar que esos aspectos tienen relación con la denuncia que efectúa la teoría crítica respecto al tratamiento del currículum.

Esto podemos percibirlo, en una primera instancia, solamente al momento en que la profesora se sitúa en la típica clase frontal, donde se privilegia la enseñanza por sobre el aprendizaje realizando una reproducción del currículum formal, menospreciando así, la construcción de significados mediante el diálogo, puesto que las docentes remiten la participación de los niños y niñas, al momento en que ella lo decide, pregunta – respuesta, sin potenciar el acto dialéctico que construye y consolida los aprendizajes en proceso.

Otros aspectos que nos permiten constatar que las prácticas pedagógicas tienen una mayor intención de control que de emancipación, es por una parte, mediante el fin que las docentes otorgan a las evaluaciones, las cuales pretenden medir los aprendizajes que los educandos “manifiestan” haber alcanzado, en el desarrollo de sus actividades, valorizando de este modo, el producto final, por sobre el proceso educativo y, por el otro, la excesiva sumisión de los estudiantes a las

instrucciones entregadas constantemente por la docente, las cuales no permiten, tal como se mencionó anteriormente, un desarrollo de la creatividad y autonomía, por parte de los educandos.

Para finalizar, cabe señalar, que el nulo planteamiento de actividades desafiantes que desequilibren los aprendizajes ya adquiridos, inhiben la capacidad reflexiva de los alumnos y alumnas, llevándolos a reproducir aquello que la docente considera apropiado para su enseñanza – aprendizaje, siendo esto un aspecto que no beneficia la atención de la diversidad del aula.

1.4 Apoyo a los Niños que Presentan Necesidades Educativas, Asociada a Problemas de Aprendizaje

A modo de tener un panorama más nítido acerca del apoyo pedagógico que las docentes otorgan a los niños y niñas en quienes reconocen un problema de aprendizaje, a continuación se describirán todas las situaciones de interacción que éstas tuvieron con los niños correspondientes a nuestra muestra.

a. Clase Profesora 1:

La docente, al supervisar el trabajo de los niños y niñas por filas, pasa por alto a uno de ellos (niño de la muestra), sin referirse a él. Tal como aparece manifestado en el registro de observación:

... la profesora vuelve a ponerse de pie y comienza a revisar por una de las filas, niño por niño, la actividad de la guía, ignorando por completo a uno de ellos (niño correspondiente a la muestra), puesto que, no mira su lámina ni su cuaderno y tampoco realiza comentarios al respecto. (Clase 1; Profesora 1)

La profesora dirigiéndose al hermano del mismo niño (muestra) del caso anterior, le manifiesta que este último no ha trabajado en clases, sin explicarse por lo tanto, su asistencia al colegio, y que en caso de volver a repetirse esa situación lo acusaría con su mamá, siendo sus palabras las siguientes:

“Tu hermano no ha copiado nada, nada de nada, sí tu sabes que él no hace nada, no se para que viene al colegio...<niño> te voy a volver a acusar con tu mamá si mañana no trabajas”. (Clase 1; Profesora 1)

Al mismo niño, durante la segunda clase observada a la profesora 1, ella le pregunta, reiteradas veces, si el contenido a exponer es conocido por él. Además, al momento de su disertación lo incita a hablar más fuerte, aludiendo al volumen de voz que usa cuando hace desorden. La situación que surge durante una conversación, iniciada por la docente, se rescata de la siguiente manera en el registro:

“¿Quién falta?” y varios responden “el <niño>” (niño de la muestra), entonces la profesora mirándolo, le dice: “Y tú, ¿te lo sabís <niño>?”, él responde que sí moviendo la cabeza. (Clase 2; Profesora 1)

Luego agrega:

“De verdad ¿te lo sabés?”, y él vuelve a responder que sí, haciendo la docente un gesto de incredulidad. (Clase 2; profesora 1)

El momento en que lo incita a hablar más fuerte, es cuando la docente dice:

“Ya po, habla fuerte así como cuando hacís desorden”, el niño sube un poco el volumen de su voz y continúa. (Clase 2; Profesora 1)

Cuando el niño termina su exposición, la docente, no solicita el estímulo que ofreció al resto de los niños expositores, tal como se señaló en el registro realizado:

Al finalizar, la profesora, solicita al niño que deje su regalo sobre la mesa y que mañana ella se los entregaría a los compañeros y a diferencia de los demás niños expositores, no pide un aplauso para él. (Clase 2; profesora 1)

Por otra parte, la docente 1, al recordar que una de las niñas (muestra), no había llevado el día anterior el “regalo” alusivo a su exposición, a sus compañeros, le solicita el material, utilizando un lenguaje descalificativo que incluye la despreocupación de sus padres. Al respecto, la docente le manifiesta frente al curso:

“Oye tú, ¿repartiste el regalo que se te quedó ayer?, los compañeros responden que no y ella permanece en silencio mirándola, la profesora le dice: “Tienes que entregarlo...es tonta esta cabra... cero preocupación de los padres”. (Clase 2; Profesora 1)

b. Profesora 2

La docente al percibir que uno de los niños (muestra), realiza movimientos descoordinados en Educación Física, realiza comentarios irónicos frente al curso. Puesto que, la profesora dice:

“Miren al <niño> (niño de la muestra) que mal lo hace, esta descoordinado... <niño> ¿Me escuchas?, ¿Comprendes lo que digo?”, ante lo cual el niño responde que sí moviendo su cabeza. Posteriormente a las palabras de la docente, la hilera repite la secuencia, obteniendo un 4.5 como nota. (Clase 1; Profesora 2)

El resto de los estudiantes al conocer la situación del niño, señalada por la docente, lo culpan por la calificación que obtuvo la hilera a la cual pertenecía, siendo un extracto del registro prueba de ello:

Al finalizar las series de ejercicios con cada hilera y sus respectivas notas, la primera de ellas solicita que les recuerde su calificación y al ser indicada por la docente (4.5) los niños comienzan a culpar al compañero que había sido mencionado anteriormente por la docente diciéndole: “Pucha <niño> por tu culpa”, “si po <niño> no aprendis nunca, soi más tonto”. (Clase 1, Profesora 2)

Los comentarios irónicos, también están presentes durante la segunda clase observada de la profesora, ya que, al observar una conducta inapropiada a su juicio, por parte de un niño (muestra), realiza comentarios ofensivos frente a la totalidad del curso, siendo el extracto de registro que se anuncia a continuación, una evidencia de ello:

El mismo niño que responde se levanta de su puesto para botar un papel, pero la profesora le dice: “¡<niño>!, (niño de la muestra) tienes que volver a tu lugar, porque yo estoy hablando..., la <niña> no es el problema eres tu... definitivamente hay

algunos que no les funciona bien el cerebro, no entienden instrucciones...” (Clase 2; Profesora 2)

Otra situación, donde aparece explícitamente la participación de uno de los niños de nuestra muestra, se presenta cuando la psicopedagoga del establecimiento lo retira de la clase de Educación Física y ante la negativa que éste mantiene, la docente a cargo de la clase, le exige que se dirija con la especialista a trabajar, tal como se señala en el siguiente párrafo registrado:

...la psicopedagoga retira a uno de los niños (niño de la muestra), quien se opone manifestando: “No po ahora no, quiero hacer la cuncuna”, ante lo cual la docente dice: “No, vaya con la tía no más, usted sabe que tiene que realizar la sesión”.

(Clase 1; Profesora 2)

En relación a otro de los niños, correspondiente a la muestra, la docente, durante el desarrollo de la segunda clase observada, le recuerda rigurosamente las instrucciones de una actividad, refiriéndose al color de lápices que debían emplear, frenando así, la intención del niño de aplicar otros colores a ésta.

La docente, quien permanece todo el tiempo en sus escritorio escucha a uno de los niños (niño de la muestra) decir que va a pintar los recuadros con el nombre de cada parte del esqueleto de diferentes colores y dice en voz alta, sin levantarse de su puesto: “No pueden pintarlo de diferentes colores, los recuadros tienen que ser de color azul y el esqueleto amarillo”. (Clase 2, Profesora 2)

Finalmente, durante la segunda clase, también se observa que la docente no escucha, ni brinda ayuda, a uno de los niños (muestra) que se acerca a ella con cuaderno en mano y con la intención de hablarle, aludiendo que las instrucciones estaban dadas. Esto se explicita en el siguiente trozo extraído del registro:

Uno de ellos (niño de la muestra) se levanta de su puesto y se dirige hacia la profesora, pero ella le dice: “No, vaya a sentarse... yo ya expliqué”, el niño va a sentarse y comienza a hojear su cuaderno. (Clase 2; Profesora 2)

- **Análisis Interpretativo.**

Considerando que son las propias docentes, protagonistas de nuestra investigación, quienes asignan, rotulando, a determinados estudiantes como niños o niñas con problemas de aprendizaje, en este apartado solo nos remitimos a la relación que establecen las educadoras para con estos niños y de esta manera percibir el apoyo pedagógico que les brindan, al estar concientes de esta “situación”.

Para ello, es importante hacer mención a un nuevo concepto en la educación, que aún es, mayoritariamente, desconocido por la sociedad e incluso por agentes educativos, siendo este concepto, latente, un precursor de la educación para todos, teniendo a su vez, como base la valorización de las diferencias, que día a día convergen en el aula, promoviendo así, las relaciones interpersonales como la riqueza del aprender. El termino al cual hacemos referencia, es el de “Inclusión”.

Para lograr una educación inclusiva, es esencial que los docentes primeramente asuman que las diferencias, son parte inherente del ser humano y que por tanto, se presentan como un valor y no necesariamente como un aspecto negativo, por el cual se deba normalizar y por ende homogeneizar al educando, para asegurar su permanencia en el sistema.

En congruencia, durante nuestras observaciones percibimos diversas situaciones que nos permiten señalar, que la concepción que subyace al de “aula inclusiva” no se encuentra presente en las docentes protagonistas de nuestra investigación, puesto que manifiestan, tanto a través de su lenguaje como de su

actuar, una tendencia a rescatar las debilidades y por ende lo negativo de sus estudiantes, más que a potenciar aquello que se presenta como una fortaleza.

De este modo, cuando la docente efectúa revisiones por fila a las actividades planteadas, sin detenerse en el niño (muestra), está manifestando abiertamente una actitud discriminatoria dentro del aula, la cual no le permite tener conocimiento respecto a lo que el niño está aprendiendo, así como tampoco tener información relevante para efectuar un plan de apoyo apropiado. Estas actitudes podrían generar efectos negativos en el niño, las cuales incidirán, ciertamente, en su desarrollo personal.

La misma situación, pero en otro contexto, se presenta cuando uno de los niños se acerca a la docente para realizar preguntas relacionadas a la actividad dada por ella, y ésta no le permite acercarse, aludiendo a que ya las instrucciones habían sido dadas, lo que impide una retroalimentación, imprescindible para una clase inclusiva, y además, genera una incertidumbre por parte del niño hacia una confirmación o corrección de sus aprendizajes.

La frustración, el abandono y la incompetividad son algunas de los sentimientos que podrían generar actitudes como las demostradas por la docente, quien además se desliga de la responsabilidad como profesional de la educación, al manifestar que no se explica la permanencia de un niño como él, en la escuela.

Otros sentimientos y actitudes negativas que podrían surgir a partir del actuar de la docente y que se visualizan en nuestra observación, son los de

inseguridad y temor al exponer sus ideas frente al resto, específicamente, ante la desconfianza que la profesora manifiesta al preguntar reiteradamente al niño, si efectivamente conoce el contenido que va a disertar, todo esto bajo una actitud de incredulidad.

A raíz del mismo caso, creemos que al momento de solicitar, la docente, un tono de voz más elevado al niño, comparándolo con el utilizado al momento de hacer desorden, pierde la intención de recomendación, adquiriendo una connotación de prepotencia, siendo evidente la predisposición negativa que ésta posee hacia el niño, aspecto que parece intensificado, cuando no lo estimula solicitando el aplauso, al igual como hizo con el resto.

El trato afectivo que aparece como característica importante al momento de realizar una clase inclusiva y que aparece ignorado, por las docentes, con lo expuesto anteriormente, se suma el hecho de utilizar un lenguaje descalificativo y en ciertas ocasiones burlesco, lo que genera más que un clima agradable para el aprendizaje, una tendencia a la exclusión de los educandos que presentan algún tipo de dificultad en su aprendizaje.

Llama la atención que sean ambas docentes, las que recurrentemente acudan a este tipo de descalificaciones y comentarios irónicos respecto a sus educandos, que cabe señalar no superan los 8 años de edad. Como por ejemplo, cuando, frente a la totalidad del curso, manifiestan frases como “...*que es tonta esta cabra...*”, “¿<niño> vino de visita?”, “...*hay algunos que no les funciona bien el cerebro*”.

Lo anterior, también se presenta como una actitud ofensiva y humillante, que es aceptada pasivamente por estos educandos, que solo responden guardando silencio, siendo innegablemente violentados psicológicamente. Dada esta situación, pensamos que los niños y niñas receptores de este tipo de comentarios, podrían llegar a asumir verdaderamente los descalificativos planteados por la docente, puesto que ellas, aparecen como figuras omnipotentes.

Bajo esta perspectiva, pensamos que las palabras y el actuar de la figura suprema que les denota la docente a los educandos, se convierten en una verdad absoluta y por lo tanto un modelo a seguir, lo que propiciaría la reproducción de esta actitud descalificativa por parte de los educandos hacia los niños que han sido ofendidos por la docente frente a ellos, realizando más y nuevas burlas, que acrecentan en el niño burlado la sensación de inferioridad.

No queremos dejar de mencionar en este punto, otro error que la docente comete con una de las niñas que ella ha rotulado con problemas de aprendizaje, puesto que al estar al tanto de ese problema y al reconocer que sus padres no le brindan apoyo, aun así, reaccione despectivamente hacia ella.

Por otro lado, el único apoyo que las docentes otorgan a los educandos que presentan problemas de aprendizaje, es el envío de éstos, a especialistas, específicamente a la psicopedagoga, tal como se evidencia al momento en que uno de los niños es retirado de la clase de Educación Física, aun sin quererlo, para realizar la sesión programada. Esto es una clara señal de que la inclusión en el aula

no es prioridad, siendo la perspectiva de integración, brindar apoyo aisladamente, la tendencia que sobresale en la observación efectuada.

Para finalizar, y considerando lo expuesto en este apartado, pensamos que la atención a la diversidad, bajo la perspectiva de inclusión, no aparece beneficiada, ya que el contexto, presenta más bien características expulsivas, en términos de Ignasi Puigdemívol, al negar las diferencias y apreciarlas peyorativamente, sin hacerse, la docente, cargo de ellas, para apoyarlos desde su diversidad, rescatando las fortalezas por sobre las debilidades que ella percibe en estos niños.

Por su parte Carlos Skliar, nos plantea esta situación bajo el contexto de diferencialismo, ese proceso que convierte las diferencias propias de cada persona en marcas diferentes, cuyo único resultado finalmente es la estigmatización y discriminación, a quienes históricamente han sido tratados como diferentes.

2. Entrevistas a Docentes.

Antes de exponer la información entregada por las docentes, cabe señalar que ambas fueron conjuntamente entrevistadas, puesto que, presentaron esta petición como condición para la realización de ella.

2.1 En Relación a Planificaciones.

En este punto, las docentes manifiestan considerar el marco curricular base para seleccionar los contenidos que serán tratados en los respectivos cursos, así como también, la realidad de cada uno de ellos, rescatando por ejemplo: la edad y los intereses que ellos presentan. Al respecto una de ellas manifiesta:

“Primero se considera planes y programas de estudio y que estos sean adecuados a la realidad del curso...” “No sé, varias cosas...la edad por ejemplo”. (Profesora 1)

La otra docente entrevistada agrega:

“Lo mismo... o sea planes y programas, llevándolos a la realidad curso, considerando la edad de los niños, los intereses que uno ya conoce”. (Profesora 2)

Referente a esa realidad curso, una de las profesoras manifiesta conocerla a comienzos de año, mediante la realización de evaluaciones sin nota, así como también, a través de las preguntas que los educandos efectúan durante las clases y

considerando, a su vez, antecedentes familiares. La docente lo señala de la siguiente manera:

“mmm, al realizar las pruebas de diagnóstico, las preguntas que realizan los niños en clases y los antecedentes familiares que son súper importantes”. (Profesora 2)

Según lo anunciado por las docentes, las planificaciones, por tanto, consideran la realidad que se manifiesta en sus respectivos cursos, incluyendo la consideración de los niños y niñas que presentan algún tipo de problema de aprendizaje.

“Sí, tal como les dijimos antes, los contenidos siempre se adecuan a la realidad del grupo curso...”.(Profesora 1)

Interrumpiendo P2, completa diciendo:

“Se toman en cuenta los niños con problemas de aprendizaje”. (Profesora 2)

En cuanto a la forma, en que las docentes organizan los contenidos a tratar en clases, éstas explicitan el uso de una planificación, la cual se encuentra apoyada por la profesora de nivel. Una de ellas dice lo siguiente:

“De acuerdo a la planificación que se hace de los contenidos y además se conversa con la profesora de nivel” (Profesora 1)

Finalmente, en relación al tipo de planificación utilizada, las educadoras manifiestan que estas no presentan una estructura definida, por un modelo convencional, pero que sí, contempla: aprendizajes esperados, contenidos y evaluaciones. Esta son llevadas a cabo a principios de año, organizándola por mes. Una de las docentes comenta:

“No tiene un nombre específico, pero nosotras planificamos a comienzo de año, todo lo que se va a ver durante ese año, organizándolo por mes”. (Profesora 2)

Mientras que, complementando lo anteriormente dicho, ambas señalan:

“Se hace una red de contenidos... también se colocan, los aprendizajes esperados y las evaluaciones”. (Profesora 1 y Profesora 2)

- **Análisis Interpretativo.**

Para el análisis de esta categoría, es imprescindible tener claro que las planificaciones se presentan como un instrumento de trabajo docente, correspondiente al tercer nivel de concreción curricular, donde los profesores en su calidad de profesionales de la educación, tienen la posibilidad de explicitar el ordenamiento, organización y dirección de sus prácticas pedagógicas, siempre en función de objetivos planteados de manera relevante, pertinente y significativa para promover el aprendizaje de sus educandos.

De esta manera, sabemos que las profesoras, protagonistas de esta investigación, efectivamente utilizan estas planificaciones como instrumento de trabajo, realizándolas a comienzos de año, producto de la exigencia del centro educativo, ateniéndose, para su ejecución, a lo estipulado en el marco curricular base, planes y programas, dependiente del Ministerio de Educación.

Sin embargo, a raíz de nuestros cuatro años de formación docente, tenemos claro que las planificaciones, si bien deben ajustarse a lo señalado por el currículo formal, éstas también deben poseer un carácter flexible en su estructuración para, de este modo, dar respuestas efectivas a las necesidades educativas que los estudiantes presenten, es decir, a la realidad curso, indispensable para abordar la atención a la diversidad.

Esta realidad, que las educadoras manifiestan considerar al momento de efectuar las planificaciones, que apoyarán su desempeño profesional, es lo que

resulta contradictorio al momento de la entrevista, cuando aluden al mismo tiempo que las planificaciones son realizadas, únicamente, a comienzos de año, siendo imposible de imaginar que el conocimiento de la realidad curso se manifieste en esa instancia, en donde no se ha producido un acercamiento previo.

Cabe señalar, en este punto, que si bien una de las docentes (2º año básico) ya tiene experiencia con su grupo curso, conociendo las fortalezas y debilidades que se presentaron en los educandos el año anterior, ésta debería considerar que el mundo va presentando cambios continuos y que los problemas de ayer no son los mismos problemas de hoy, o mañana y que por tanto, las personas, sin excluir los niños, también cambian, aunque estos cambios no siempre sean percibidos a simple vista.

Otro punto contradictorio, derivado de lo mismo, es la consideración dentro de la planificación, de los niños y niñas que presentan problemas de aprendizajes, cuestión que nos resulta difícil de comprender nuevamente, por la instancia en que realizan planificaciones, cuando aún no conocen a los niños y niñas que guiarán en su proceso de aprendizaje, siendo, tal como señala Teresa Flórez Petour, una planificación que se caracteriza por ser más un trámite administrativo que un instrumento organizativo del ¿Qué?, ¿Cómo? y ¿Cuándo? enseñar, atendiendo siempre a las necesidades que presente cada uno de sus educandos.

En congruencia con lo analizado, pensamos que si bien existen variados modelos de planificación, creemos fundamental que la realización de planificaciones, sea clase a clase, ya que de esta forma, tendremos más

posibilidades de establecer claramente el o los objetivos contemplados para una clase específica y considerar aspectos tales como: el tiempo, la evaluación de progresos y retrocesos que experimenten los educandos, y así otorgar una real atención a la realidad curso y por ende a las necesidades que se presenten.

Respecto a las planificaciones que las docentes efectúan a comienzo de año, en el establecimiento, presentan características que tienen similitud con la planificación en sábana, puesto que, presentan contenidos, aprendizajes esperados y evaluaciones, siendo la carencia de actividades, lo que nos permite realizar esta hipótesis.

2.2 En relación al trabajo con niños con Necesidades Educativas, asociadas a problemas de aprendizajes.

En este punto, la prueba de diagnóstico se presenta como el principal instrumento de evaluación, que les permite consignar a los niños que presentan necesidades educativas, asociadas al aprendizaje. Ésta es realizada a comienzos de año y tiene la finalidad de identificar a los niños que requieren apoyo de especialistas, específicamente, de la psicopedagoga, quien determina la necesidad de recurrir a otros especialistas. Tal como es señalado por una de las docentes, al decir:

“Sí, se detectan en la prueba de diagnóstico a principios de año y ahí se derivan a la profesora de diferencial”. (Profesora 1)

Lo cual es apoyado por su colega, diciendo:

“Sí, yo hago lo mismo en mi curso, para eso son las pruebas de diagnóstico, para ver que niños necesitan el apoyo de un especialista”. (Profesora 2)

En tanto, los criterios utilizados para identificar a los niños y niñas con problemas de aprendizaje, están asociados netamente al desempeño académico y/o normativo, como por ejemplo: la dificultad para seguir instrucciones y de finalizar las actividades en el tiempo destinado para ellas. Así se evidencia en lo manifestado por una de las docentes, al decir:

“Pueden ser varias características, pero por ejemplo: cuando tienen problemas en entender instrucciones o no terminan las pruebas en el tiempo que corresponde, no trabajan en clases...”. (Profesora 1)

Lo mismo ocurre cuando la profesora dos, agrega:

“Otras características pueden ser, también, cuando no tienen una lectura fluida y les falta comprensión lectora”. (Profesora 2)

Entre las estrategias de apoyo que mencionan las docentes, para con los niños y niñas que presenten problemas de aprendizaje, figuran, tal como se dijo anteriormente, la derivación al trabajo psicopedagógico, además de la comunicación con los padres. Ambas docentes, patentizan lo antes dicho, al decir:

“Se les deriva a la psicopedagoga...y ella deriva al especialista correspondiente; se hacen entrevistas a los apoderados”. (Profesora 1 y Profesora 2)

Por su parte, también recurren a evaluaciones diferenciadas, explicándolas como una diferenciación porcentual al momento de llevar a cabo la asignación de calificaciones. Además, argumentan encontrarse posibilitadas para realizarlas, debido a que son discutidas durante las reuniones técnicas que se efectúan mes a mes. Tal como, es comunicado por la profesora 2, al mencionar que:

“Yo en algunas ocasiones hago evaluaciones diferenciadas, al 50%, porque yo evaluó al resto con un 60%”. “Porque estamos autorizados a hacerlo con los niños que van a diferencial, entonces si yo veo que les va mal en una prueba se las bajo a un 50% y si les va bien, igual que el resto no más”. (Profesora 2)

Al igual que la diferenciación porcentual, las docentes, dicen estar autorizadas para en algunos casos efectuar interrogaciones orales, por ejemplo, cuando los niños y niñas presentan dificultades en la lecto – escritura, como es el caso de la profesora 1, quien manifiesta:

“Yo no evaluó diferenciado, pero sí hago interrogaciones orales”. (Profesora 1)

La docente, argumenta su decisión de realizar interrogación oral, en vez de evaluación diferenciada, diciendo:

“Porque son más chiquititos, no comprenden muchas veces lo que leen y no saben escribir bien”. (Profesora 1)

Finalmente, las docentes reconocen seguir las pautas que establece la psicopedagoga para orientar sus prácticas pedagógicas, así lo reconoce la profesora 1, quien comenta:

“Se siguen las pautas que da la psicopedagoga, en cuanto a avances y retrocesos... si hubiese”. (Profesora 1)

Y, a pesar de no especificar las metodologías sugeridas, destacan la limitación temporal de las actividades y las consideraciones especiales al momento de llevar a cabo las evaluaciones. Tal como añade la profesora 2, diciendo:

“Que no hagamos actividades tan largas y que hagamos consideraciones especiales en las evaluaciones”. (Profesora 2)

Por su parte, respecto al trabajo en equipo, las docentes manifiestan reunirse regularmente para discutir formas de evaluación apropiadas para los niños que presentan algún tipo de dificultad en su proceso de aprendizaje, siendo la profesora 2, quien nuevamente señala:

“Nos reunimos en forma periódica, para analizar y buscar la mejor metodología para evaluar a esos niños, con problemas de aprendizajes”. “Todos los meses”.

(Profesora 2)

- **Análisis Interpretativo.**

Tal como hemos señalado en nuestro Marco Teórico, entendemos las Necesidades Educativas Especiales, como las dificultades que algunos niños y niñas presentan durante su proceso de aprendizaje, siendo el apoyo pedagógico que incluye tanto recursos materiales como humanos, un factor fundamental para la superación de estas necesidades.

A su vez, también reconocemos que estas necesidades pueden ser de tipo permanentes o transitorias, las primeras asociadas a alguna discapacidad, mientras que la segunda, se entiende como una situación particular de carácter temporal que presente el sujeto, más que un estado indeleble del mismo.

Si consideramos que todos los seres humanos, durante su proceso de aprendizaje, no sólo en lo referido a la educación formal y sistematizada, sino que en cualquier instancia de la vida, presentan algún tipo de necesidad “especial” al momento de incorporar nuevas nociones, la escuela, como una entidad social, debe estar conciente y alerta a esta situación, para de esta forma otorgar respuestas efectivas a ellas.

Así los educadores dentro de la escuela adquieren un rol fundamental, puesto que son quienes comparten habitualmente en el aula con los niños y niñas teniendo la posibilidad de captar las necesidades que se encuentran presentes en su curso. El conocimiento de estas necesidades, requiere de un proceso largo y

continuo de interacción, que ayude a dirigir sus prácticas pedagógicas en función a las diversas particularidades dando respuestas significativas a éstas.

En congruencia con lo anterior, pensamos que las docentes en estudio, presentan un panorama confuso, ya que al considerar las pruebas de diagnóstico como el principal instrumento de evaluación, que permite detectar las necesidades educativas asociadas a los problemas de aprendizaje, y todo esto, a comienzos de año, están omitiendo un aspecto fundamental para el reconocimiento de las necesidades, como es el tener un conocimiento de los fortalezas y debilidades que presentan los niños y niñas durante su proceso de aprendizaje.

Por ello creemos que, en este caso, se produce una desvalorización de los procesos y una sobrevaloración de los resultados, ya que, a través de las pruebas de diagnóstico, sólo a comienzos de año, la intención recae netamente en conocer los aprendizajes adquiridos con anterioridad, para de esta forma establecer quienes ameritan una ayuda de especialistas.

En concordancia con lo anterior, consideramos que este procedimiento efectuado por las docentes, no reconocen la valiosa información que se desprende de las evaluaciones, para en una primera instancia seleccionar y organizar los objetivos y contenidos que se trabajaran en función de las necesidades detectadas y así efectuar una práctica docente satisfactoria.

A raíz de lo anterior, creemos que el acto de evaluar mediante una prueba de diagnóstico para una posterior derivación a especialistas, tiene el objetivo de nivelar

los conocimientos del grupo curso, demostrando, de esta forma, una tendencia a la homogeneización y normalización de la educación tradicional.

Por su parte, al transcurrir el tiempo, las docentes, manifiestan reconocer otras necesidades que se van sumando a las captadas en un comienzo, pero nos llama la atención, que entre los criterios que permiten realizar esa detección, aparezca el tiempo que los niños y niñas invierten en la ejecución de actividades y pruebas como un factor determinante. Lo que, a nuestro juicio, esto no significa, necesariamente, un problema de aprendizaje, sino que más bien un ritmo de aprender distinto al promedio del curso, siendo la organización adecuada del tiempo, por ejemplo, una estrategia que permite dar respuesta a esa necesidad.

Si bien, las docentes reconocen otorgar un apoyo a los niños y niñas, que a su juicio, presentan problemas de aprendizaje, asumiendo las indicaciones que brindan los especialistas, éstas se enfatizan principalmente en el momento de la evaluación que ellas denominan “diferenciadas”, sin considerar ni mencionar el apoyo más importante, para superar estas situaciones particulares, como lo es una práctica pedagógica exitosa, en cuanto a un tratamiento del currículum adecuado a la realidad que presencian.

A modo de finalizar, pensamos que es relevante destacar un aspecto que llamó la atención durante toda nuestra entrevista, como lo es el hecho de que las docentes constantemente mencionen el apoyo de especialistas a la hora de atender las necesidades que presenten los educandos, sin considerar que son precisamente éstas, las que deben estar atentas, preparadas y organizadas, profesionalmente, al

minuto de enfrentar este tipo de situaciones, que llevan a efectuar un nuevo modelo de clases que contemple la atención a la diversidad en todas sus facetas.

2.3 En relación a Adecuaciones Curriculares.

Las docentes demuestran no poseer claridad respecto al concepto de adecuaciones curriculares y lo relacionan tanto a un proceso de integración, en el cual la institución está participando, como a la disposición de especialistas que traten problemas de lenguaje y de Coeficiente Intelectual (CI) más bajo. Ante ello, la docente 2, para referirse al concepto de adecuaciones curriculares, lo hace nombrando a la profesora 1 y dice:

¿Será lo de integración?”

(Profesora 2)

A lo que la profesora 1 agrega, siguiendo la respuesta de su colega:

“Ah sí, estamos al tanto, ya que nuestro colegio participa de un proceso de integración a alumnos con problemas específicos”.

(Profesora 1)

Complementando la profesora 2, los especialistas que dispone el establecimiento:

“Sí, tenemos fonoaudiólogo, psicólogo y se están tratando, por lo tanto, niños con problemas de lenguaje”.

(Profesora 2)

Agregando la profesora 1:

“Si y también aquellos que presentan un CI más bajo”.

(Profesora 1)

Término que utilizan para suavizar el de retardo mental, que emplean según ellas los especialistas. Diciendo la profesora 1:

“¡Ay! Nosotras lo llamamos así, pero los especialistas del colegio lo llaman retardo mental...pero esa palabra no me gusta”.

(Profesora 1)

Por su parte, en las aulas, las docentes, efectúan adecuaciones, específicamente en el proceso de evaluación. Señalando la profesora 2:

“Yo en algunas ocasiones hago evaluaciones diferenciadas, al 50%, porque yo evalúo al resto con un 60%”. “Porque estamos autorizados a hacerlo con los niños que van a diferencial, entonces si yo veo que les va mal en una prueba se las bajo a un 50% y si les va bien, igual que el resto no más”.

(Profesora 2)

Pero finalmente, la profesora 1, alude justificando:

“Yo no evalúo diferenciado, pero sí hago interrogaciones orales”.

“Porque son más chiquititos, no comprenden muchas veces lo que leen y no saben escribir bien”.

(Profesora 1)

- **Análisis Interpretativo.**

Para llevar a cabo el análisis en esta categoría, es necesario que entendamos las adecuaciones o adaptaciones curriculares como se definió en el Marco Teórico, es decir, como instrumentos pedagógicos que facilitan la atención de la diversidad a nivel de escuela, potenciando las capacidades que presentan los estudiantes en cuanto a sus aprendizajes.

Considerando lo anterior, vemos que las docentes entrevistadas, no poseen un claro conocimiento respecto al tema de adecuaciones curriculares, no sólo por la actitud atónita al momento de mencionar el término, tampoco por la inseguridad que demostraron al momento de preguntarse mutuamente “¿será lo de integración?”, sino que principalmente por responder en base a ésta última, dándonos a conocer que entienden el tema como un proyecto de integración en el que participa el establecimiento y no como un instrumento pedagógico, que si bien, faculta a la institución, también las convoca a ellas, como profesionales, en la atención de las diferencias.

Otro aspecto que demuestra el desconocimiento que poseen las educadoras respecto a las adecuaciones curriculares, se encuentra dada por la constante mención de los especialistas, quienes son considerados, tajantemente, como una adecuación curricular propiamente tal, pareciendo bajo esa perspectiva, que son los especialistas la base fundamental del sistema educativo.

Si bien, las docentes recurren a “evaluaciones diferenciadas”, por recomendación de las especialistas, éstas no representan el verdadero sentido de la evaluación, ya que, se encuentra focalizada, particularmente, en el momento de la calificación, es decir, una “calificación diferenciada” en base a una alteración en la escala porcentual y no, necesariamente, a un procedimiento que respete las necesidades específicas de los educandos, adecuando los instrumentos de evaluación para rescatar las fortalezas de cada estudiante.

Por otra parte, la evaluación sumativa que realizan las docentes, es la misma para el curso en general, diferenciando la calificación de algunos niños y niñas que presentan problemas asociados al aprendizaje, siendo ésta, a nuestro juicio una extraña manera de entender la atención a la diversidad, puesto que la evaluación mencionada por las docentes no corresponde a una de tipo diferenciada, debido a que esta última no se concentra en la nota, sino que en el respeto de las necesidades particulares de los educandos, adaptando los instrumentos de evaluación, con la finalidad de rescatar las fortalezas de estos niños en una adecuación de tipo individual.

A raíz de lo anterior, la evaluación que realizan las docentes, se percibe como un acto caritativo para aquellos niños y niñas que no logran alcanzar las metas propuestas por éstas, siendo una falta notable de atención a las diferencias intelectuales, negándose a concebir que existe más de una forma de aprender.

La consideración de que existe más de una forma de aprender, está sostenida en los procesos más que en evaluar resultados, siendo una carencia en el rol

docente, asumir con responsabilidad la atención de las necesidades, no sólo al momento de la evaluación final sino que durante todo el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Para finalizar, creemos importante destacar la forma arcaica, que tienen las docentes de concebir los problemas de aprendizaje, refiriéndose a éstos como un problema de Coeficiente Intelectual, es decir el famoso y discriminatorio “CI”, que determina biológicamente las capacidades intelectuales de cada persona, con la intención de suavizar un concepto aún peor como lo es el de “retardo mental”.

A través del análisis de esta categoría nos damos cuenta que las docentes no poseen noción respecto a una forma eficaz de atender la diversidad, utilizando para ello las adecuaciones curriculares como instrumento facilitador de esa atención, que no sólo integra sino que incluye a todos los protagonistas del sistema educativo, es decir, los estudiantes, dando un paso más hacia el mejoramiento de la calidad y equidad en la educación.

2.4 En relación al Plano Normativo.

Las sanciones adquieren un carácter relevante para las docentes durante el desarrollo de sus prácticas pedagógicas, puesto que a través de ellas, pretenden modificar las conductas que consideran inapropiadas por parte de los estudiantes, así lo manifiesta la profesora 1, al decir:

“Son importantes las sanciones porque sirven para remediar las malas conductas”.

(Profesora 1)

Además, la profesora dos agrega que éstas sanciones se presentan como un modelo ejemplificador, puesto que demuestra al resto del curso, que éstas son aplicadas en forma efectiva. Esto lo manifiesta diciendo:

“Y también para que el resto del curso se de cuenta que se toman las medidas necesarias...también una sanción es citar al apoderado y tratar de mejorar en cuanto a la hoja de vida del alumno”. (Profesora 2)

Por otra parte, según las docentes, las sanciones aplicadas, están en función de aspectos relacionados a los logros académicos y conductuales, así como también, al poco compromiso por parte de los padres al apoyo escolar, siendo la citación al apoderado y las anotaciones al libro, las sanciones más recurrentes. Lo anterior lo manifiesta una docente cuando dice:

“Se toman en cuenta mala conducta, bajas notas...”. (Profesora 2)

Y a modo de complementar lo dicho por la profesora 2, su colega añade:

“Y el poco compromiso en su trabajo escolar, por ejemplo al momento de realizar actividades en clases, uno lo ve”. (Profesora 1)

- **Análisis Interpretativo.**

Considerando el tema de nuestra investigación, referido a la atención a la diversidad, asociada a problemas de aprendizajes, los aspectos de esta categoría que nos permiten tener información sobre éste, serán hipotetizados a continuación.

Creemos que las malas conductas y el poco compromiso en su trabajo escolar, que manifiestan las docentes, por parte de los niños y niñas sancionados, podrían responder a una mala implementación en sus prácticas pedagógicas, específicamente, en el plano motivacional, del contenido que se pretenda tratar.

Pensamos que las planificaciones no se encuentran estructuradas adecuadamente, en cuanto a un inicio, desarrollo y cierre bien delimitado, por lo que los estudiantes manifiestan inquietud conductual frente a la clase.

Consideramos que las bajas notas que presentan los estudiantes, podrían deberse a una pobre práctica pedagógica que no contempla las estrategias y metodologías adecuadas para satisfacer las necesidades particulares de los educandos en su proceso de aprendizaje.

3. Entrevista Estudiantes.

3.1. Gusto por asistir al colegio.

Dos niños, manifiestan un interés, por el colegio, específicamente, en relación al entretenimiento, resaltan los espacios temporales y físicos donde se les permite desenvolverse libremente ya sea, durante el recreo o en la asignatura de Educación Artística (Cuaderno amarillo). Uno de los niños dice:

“Sí, no sé...por el recreo” (Niño 1).

Mientras que otro agrega:

“Sí, por las actividades que hacemos a veces, son muy buenas... como la tarjeta que estamos haciendo ahora (para la mamá)”.

“Como el rompecabezas de gatos o el memorice del cuaderno amarillo”.

“Sí, que tiene suficiente espacio para que juguemos”. (Niño 2)

Por otra parte, los otros dos niños, mencionan su interés por las Asignaturas clásicas (Lenguaje y Comunicación y Educación Matemáticas), como la motivación de asistir al colegio. Ante ello, uno dice:

“Sí, porque me encanta estudiar y leer”. (Niña 3)

El otro comenta la asignatura y el por qué de ésta:

“Sí, porque aprendo...matemáticas”.

“Los números, las tablas”.

“Lenguaje”.

“No sé... a leer”.

“Lo de los animales, comprensión del medio”. (Niño 4).

Sin embargo, la niña 3, en un comienzo señala su gusto por asistir al colegio, aludiendo su placer por el estudio, especialmente a la lectura. Así como lo mencionó anteriormente, diciendo:

“Sí, porque me encanta estudiar y leer”. (Niña 3)

Pero a medida que la conversación avanza se va contradiciendo de lo anteriormente dicho, puesto que, en reiteradas ocasiones, manifiesta su aburrimiento y malestar durante las horas de clases, llegando incluso a demostrar su rechazo por todo lo que contiene el salón de clase, preferentemente el pizarrón. Ella dice:

“Porque a veces me aburro”.

“Porque a veces las clases son muy fomes”.

“Porque no son divertidas”

“Porque a veces hay cosas que son fomes”.

“La sala”

“La pizarra”

“A veces hay clases que son fomes, por ejemplo: el cuaderno rojo”.

“Porque a veces hace cosas fomes”.

“Las letras”. (Niña 3)

- **Análisis Interpretativo**

Basándonos en las respuestas entregadas por los niños entrevistados, es posible afirmar que no todos presentan el mismo gusto por asistir al colegio, puesto que, mientras los dos primeros niños mencionan el entusiasmo que les provoca las instancias de recreo y Educación Artística y Tecnológica, los otros dos se inclinan por las actividades que implican lecto – escritura, siendo específicamente el cuarto niño, quién además hace referencia a las asignaturas que históricamente han sido estereotipadas como de mayor importancia, entiéndase Lenguaje y Comunicación y Matemáticas.

Al reconocer, los dos primeros niños, su interés en el recreo y Educación Artística y Tecnológica, demuestran su afinidad con las áreas que les permiten expresarse con un mayor grado de autonomía, así como también desenvolverse de forma kinestésica, aspecto menospreciado por el sistema escolar, el cual ha impuesto la cultura de la “inmovilidad” al privilegiar un proceso de aprendizaje que requiere de sedentarismo y el mínimo de interacción entre los educandos, al momento de iniciar las clases dentro del salón.

Dentro de la sala de clases, la interacción entre los estudiantes es escasa, primeramente por el condicionamiento que genera la distribución clásica de su inmobiliaria, siempre frontal, la que no permite tener un contacto físico, visual ni oral entre todos los sujetos que permanecen en ella y segundo por las indicaciones que efectúa la docente, específicamente por las instrucciones de tipo conductual,

basadas en el silencio, convirtiéndose esto en un aspecto fundamental para el docente, puesto que reafirma su condición de autoridad.

No debemos descuidar que este contexto va creando un condicionamiento por parte de los niños, a seguir una estructura basada en el orden y la obediencia, que al realizarse de una manera implícita, en el sentido de no estar estipulado en ninguna orden ministerial, corresponde al “famoso” currículum oculto.

Por otro lado, la carencia de instrucciones estrictas tanto en el recreo como en Educación Artística y Tecnológica, aparece como un estímulo que lleva a los niños a nombrarlas entre sus motivaciones para asistir a la escuela, lo que no es de extrañar considerando lo descrito anteriormente.

Cotidianamente, la escuela presenta y maneja un modelo discursivo y riguroso del “*cómo hacer*” la amplia gama de actividades, más que del simplemente acto del “*hacer*”, entendido como creaciones autónomas, que vuelven protagónico al educando, invalidando las instancias de descubrimiento y delegándolos al sometimiento de las infranqueables instrucciones manifestadas por la docente, siendo éste aspecto un favorecedor y portenciador de la tan difundida homogeneización.

Por tanto, bajo esta perspectiva se evidencia que los niños no disocian del aprendizaje la diversión que ella podría conllevar. Las instancias que implican creación autónoma (Educación Artística y Tecnológica y recreo), les resultan más motivantes que aquellas donde deben reproducir y/o memorizar procedimientos

como los matemáticos que, centrado en reglas y formulas, se encuentran estandarizados y universalizados.

Ahora, es pertinente destacar, también, la respuesta que la tercera niña entrevistada nos entrega, ya que, si bien no alude explícitamente al tiempo de recreación o de asignatura de connotación artística, sí muestra un claro rechazo a la infraestructura del aula y a las actividades que implican reproducir desde el pizarrón, manifestando su falta de diversión.

Precisamente, las asignaturas en donde se tiende a efectuar una reproducción acrítica, como es el caso de Lenguaje y Comunicación, Comprensión del Medio, Cultural y Social y Educación Matemáticas, son aquellas que hoy en día, en nuestra cultura, gozan de mayor relevancia social, considerándolas los pilares fundamentales para nuestra formación en desmedro de las restantes.

Esta sobrevaloración de las asignaturas antes mencionadas, que socio – culturalmente está siendo transmitida de generación en generación y que se ve manifestada en una carga horaria que las beneficia con más de cuatro horas semanales a diferencia de las restantes que no superan las tres horas pedagógicas, influencia la percepción del cuarto niño, quien asume y destaca su importancia, mencionando entre éstas la razón por la que asiste con agrado a la escuela.

Sin embargo, es importante reconocer que la afinidad que el niño presenta hacia estas asignaturas, podría no estar necesariamente definida por la influencia que la sobrevaloración social y cultural, se ha ejercido sobre estas áreas, siendo posible

que su motivación recaiga en sus capacidades, habilidades y/o destrezas personales, las cuales poseen un carácter lógico – matemático.

3.2 Asignatura de Mayor Interés

En este apartado, tres niños manifiestan tener mayor interés hacia la asignatura de Educación Artística, aludiendo frecuentemente, a la diversión que ésta les provoca. Siendo uno los niños quien dice:

“El amarillo (Educación Artística), porque es divertido y porque hay que dibujar”.

(Niño 1)

Otro de los niños agrega:

“El amarillo (Educación Artística), porque hacemos actividades divertidas para pintar y pegar” (Niño 2)

Siendo la niña, quien también manifiesta:

“Me gusta más el amarillo (Educación Artística)... porque hacen cosas divertidas...dibujos, pintar, todas las cosas que se hacen...porque a veces pintar es muy divertido, porque a veces es mucha alegría”. (Niña 3)

A diferencia de los tres niños, que afirman su preferencia por Educación Artística, otro de los niños, demuestra mayor afinidad por el conocimiento matemático, por sobre el resto de las asignaturas. Lo anteriormente mencionado, se evidencia cuando se le realiza esta pregunta, puesto que, responde diciendo:

“Azul”. (Educación Matemáticas). (Niño 4)

Y argumenta su preferencia, cuando dice:

“Porque aprendo las sumas, las restas, la multiplicación, las mediciones”.

(Niño 4)

- **Análisis Interpretativo**

En este apartado, claramente, el interés recae en las actividades que mezclan el aprendizaje con la diversión, como es el caso de los tres primeros niños entrevistados, quienes mencionan “el cuaderno amarillo”, de Educación Artística y Tecnológica, como aquel que presenta esta característica. No obstante, el cuarto niño, mantiene su inclinación hacia las asignaturas más estructuradas, específicamente al conocimiento matemático.

Su tendencia hacia la Educación Artística, se ve avalada por la posibilidad de enfrentarse cada semana a diversas situaciones que no requieren necesariamente de una transcripción del pizarrón, y que por lo tanto les permiten desarrollar otras destrezas como dibujar, pintar y pegar, lo cual se presenta como una alternativa diferente a lo que rutinariamente se implanta en la escuela.

Esta fascinación por utilizar procedimientos no convencionales, arrojan la necesidad que tienen los niños de romper con los esquemas preestablecidos, en las asignaturas consideradas de mayor importancia dentro del sistema educativo.

En congruencia, los tres primeros niños entrevistados, comparten el interés por la creación y la toma de decisiones de forma autónoma sobre que realizar, aunque a decir verdad, esta posibilidad que otorga Educación Artística y Tecnológica, no implica una extrema libertad de hacer, pero si presenta parámetros menos rígidos que los otros subsectores.

Por otra parte, el cuarto niño mantiene su interés hacia las asignaturas de corte tradicional, específicamente, Educación Matemáticas, resaltando distintos procesos que en ella se llevan a cabo, lo que podría derivarse de una influencia del contexto familiar o bien por intereses propios, potenciado por la práctica docente.

3.3 Asignaturas de menor interés.

En este caso, tres de los niños demuestran un menor interés, por la asignatura de matemáticas, puesto que las consideran aburridas y difíciles. Además, aparece como la causa de perder el recreo. Al respecto uno de los niños entrevistados dice:

“El cuaderno azul (matemáticas), porque es muy difícil porque hay que leer y no se leer”. (Niño 1)

Otro de los niños, también manifiesta que:

“El cuaderno de Matemáticas, es muy difícil... no las encuentro divertidas”. (Niño 2)

Finalmente, la única niña entrevistada añade:

“El cuaderno azul (Educación Matemática)...porque a veces son muy fomes las clases”. (Niña 3)

Siendo lo que se estipula a continuación, su explicación al respecto:

“Porque a veces son muy aburridas, a veces no nos dejan salir a recreo”.

“Porque a veces no termino las tareas”. (Niña 3)

Por otra parte, uno de los niños, señala la asignatura de Comprensión del medio, como aquella de menor interés, puesto que responde, frente a la pregunta alusiva al tema, lo siguiente:

“El verde (Comprensión del Medio)”. (Niño 4)

Se refiere, también, a la dificultad que este subsector le genera, en cuanto a la lectura, a la extensión de materia y al no entendimiento de la explicación que realiza la docente. Explicita lo anterior, manifestando que:

“Sí es difícil y no le entiendo cuando la tía habla”. “Porque hay mucho que copiar, mucha materia y no entiendo”. (Niño 4)

- **Análisis Interpretativo.**

En esta oportunidad, nuevamente los tres primeros niños entrevistados coinciden en cuanto a la definición de intereses personales; si en la categoría anterior señalaban una mayor afinidad con áreas no convencionales, como es el caso de Educación Artística y Tecnológica, ahora manifiestan su coincidencia al referirse al subsector que les resulta de menor interés, siendo este Educación Matemática.

Por su parte, el cuarto niño entrevistado se refiere a Comprensión del Medio, como el subsector que no logra cubrir sus intereses, aludiendo mayormente a aspectos de índole académico, específicamente al exceso de contenido, como la razón que produce su desgano.

Es destacable mencionar, en un primer momento, que posiblemente el desinterés de los tres primeros niños entrevistados, podría verse potenciado con la carga negativa que la sociedad adosa a las matemáticas, atribuyéndole constantemente un signo de complejidad, que termina generando prejuicios. Prejuicios que con el tiempo se van consolidando en caso de no ser adecuadamente trabajados en el aula.

Un adecuado trabajo de aula, requiere de una eficiente y efectiva práctica docente, la cual debe estar respaldada por una preparación previa, “planificación”, que de cuenta de objetivos, tipo de metodologías, procedimientos y materiales que

serán utilizados, con la finalidad de provocar el andamiaje que facilite el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Bajo esta perspectiva consideramos que la falta de motivación frente a las asignaturas de Educación Matemática y Comprensión del Medio, como es el caso del cuarto niño, recae tanto en la falta de estímulos como en la dificultad de comprender las metodologías que se llevan a cabo. Por lo tanto, es posible que exista una carencia de planificaciones o bien una existencia de planes que no responden al contexto real del aula.

En congruencia, podemos señalar que a pesar de encontramos frente a dos disciplinas distintas entre sí, la falta de motivación en los estudiantes, personificadas en las asignaturas de menor interés, se debe principalmente a la utilización de metodologías inadecuadas que lleva a cabo la docente durante sus prácticas pedagógicas. Estas metodologías parecen no cubrir las necesidades de los niños y por lo tanto no resultan atractivas para ellos, culminando en un rechazo hacia las disciplinas antes mencionadas.

3.4. Identificación Frustraciones.

Tres niños, manifiestan su dificultad para comprender la asignatura de Lenguaje y Comunicación, por las explicaciones que las docentes efectúan. Diciendo:

“Cuaderno rojo (le complica) porque no entiendo na’ y no se porque no entiendo.

Acá no le entiendo a la profesora”. (Niño 1)

“El rojo me cuesta más, porque hacen cosas difíciles, por que a veces hacen muchas cosas largas”.

“tarea a casa y transcribir”.

“A veces pero más que menos”.

“No le entiendo las letras chicas, no entiendo lo que escribe en la pizarra”.

“Porque a veces ella se enoja”. (Niña 3)

“El rojo (Lenguaje y Comunicación), porque no entiendo bien”.

“Cuándo la tía habla fuerte”

“Porque no le prestamos atención”.

“Sí, le entiendo a veces”.

“Porque escribe chico en la pizarra”.

“También a veces le entiendo”.

(Niño 4)

Por el contrario el niño 2, manifiesta la complejidad de Educación Matemáticas, puesto que no entiende, destacando además, la falta de diversión en esta área.

“Matemáticas, por que no es divertida, no entiendo mucho” (le complica).

“Casi le entiendo...pero no se lo diga a la tía”

“Así po’, es que a veces no puedo” (Niño 2)

- **Análisis Interpretativo.**

Las frustraciones de los niños, están relacionadas con su falta de dominio sobre un contenido determinado. En el caso de los tres primeros, sus frustraciones se encuentran ligadas a las temáticas que se desarrollan en Lenguaje y Comunicación, mientras que el segundo niño reconoce su debilidad en cuanto al área matemática.

El dominio que los niños poseen en cuanto a los contenidos tratados en clases, dependen no solo de sus capacidades genéticas, tal como lo menciona Gardner, en su texto las “Estructuras de la Mente”, las cuales pueden ser potenciadas o disminuidas según la influencia de su entorno, siendo las estrategias emitidas durante la clase, uno de los principales factores que determina el desarrollo de estas capacidades.

Por lo tanto, consideramos que tal como se señaló en la categoría anterior, las metodologías contempladas en las planificaciones efectuadas por las docentes, cumplen un rol fundamental, no solo en su aspecto motivacional, es decir, en encontrar la fórmula que despierte el interés de los educandos hacia el aprendizaje, sino que también, en encontrar la forma de organizar adecuadamente el contenido que será trabajado durante la clase y de este modo facilitar el aprendizaje de los estudiantes.

Al contemplar la frase emitida por los cuatro niños “*no entiendo*”, “*no entiendo mucho*” o “*no entiendo bien*” y al hacer alusión a la rutina del transcribir, se da manifiesto una posible desorganización al momento de tratar los contenidos, así

como también un excesivo uso del pizarrón como recurso de aprendizaje, produciendo el hostigamiento de los estudiantes en el estudio de estas disciplinas.

En cuanto a la desorganización en la forma de presentar los contenidos, podría estar dada tanto en la planificación escrita o bien en la ejecución de ésta; por ejemplo, al no delimitar correcta y claramente los momentos de inicio, desarrollo y cierre de la clase, generando a su vez, la pérdida o confusión del verdadero sentido de ésta, estipulado en los objetivos propuestos.

Además, es importante destacar, que los cuatro niños entrevistados han sido en algún momento etiquetados como “niños con problemas”, sin embargo, dados sus testimonios es factible inferir que sus necesidades, identificadas por las docentes, no han sido suplidas, sino que muy por el contrario, ya que las docentes siguen ejerciendo prácticas que se alejan de sus expectativas y/o realidades.

3. 5 Identificación Gratificaciones

Respecto a este punto, los niños se muestran diversos en cuanto a sus respuestas, pero en general, es posible apreciar que se sienten gratificados con aquellas asignaturas en las que tienen la posibilidad de realizar actividades que se acercan a sus preferencias personales, es decir, poniendo su “sello personal” en lo que hacen. Así lo manifiesta, por ejemplo, uno de los niños:

“Cuaderno amarillo” (más fácil).

(Niño 1)

Otro de los niños menciona:

“El cuaderno rojo es más fácil, por que no hay matemáticas y solo hay que escribir chico o mediano...si me gusta leer, por que hay cosas

Importantes y divertidas”. (Niño 2)

La niña, además de señalar su preferencia por Educación Musical, manifiesta que los contenidos aquí tratados son más fáciles de comprender para ella, tal como se explicita en su respuesta:

“Más fácil entender es el celeste “Educación Musical”, porque a veces nos hacen hacer cosas fáciles, cosas que sé hacer, a parte que la tía toca bonito y hace las cosas bien”. (Niña 3)

Explica lo anterior, diciendo:

“Porque hace las cosas a lo que yo puedo entender”. (Niña 3)

Su gratificación por comprender lo tratado durante el desarrollo de las clases de Educación Musical, se evidencia, por ejemplo, al suspender su recreo voluntariamente para finalizar las actividades, tal como lo señala en la entrevista:

“Sí, a veces la tía dice que salgamos a recreo y que después vuelve a escribir, pero yo igual lo hago al tiro”. (Niña 3)

Finalmente, otro niño manifiesta que sus gratificaciones se relacionan con la asignatura de religión, fundamentando su elección. Evidencia lo antes dicho, es lo que dice:

*“El de Religión, porque escribo todo,
“Enseña de Dios...lo hace entretenido”. (Niño 4)*

- **Análisis Interpretativo**

Dada las respuestas de los niños entrevistados, podemos inferir que sus gratificaciones en cuanto al aprendizaje, están relacionadas con los contenidos que son significativos a su experiencia de vida, facilitando la comprensión de estos.

A pesar de que los cuatro niños mencionan distintas disciplinas en las cuales les es más fácil aprender - Educación Artística y tecnológica, Lenguaje y Comunicación, Educación Musical y Religión -, todos señalan un componente en común, como lo es establecer un “sello personal”, es decir, plasmar en las actividades que realizan, los intereses particulares de cada uno de ellos.

Las instancias de creatividad y autonomía, de lectura, del poder hacer y de rescatar las creencias personales, aparecen como focos de interés que permiten conectarse con los contenidos de manera significativa.

Por su parte, se podría señalar que las actividades pensadas y efectuadas por las docentes en estas áreas de aprendizaje, responden efectivamente a las necesidades y/o expectativas de los niños y niñas, o que bien, se realizan adecuaciones curriculares especiales para ellos, aunque es necesario mencionar, que dos de las asignaturas nombradas por los niños, no son efectuadas por las docentes protagonistas de esta investigación.

3.6 Castigo.

De alguna u otra forma, tres niños, han sido castigados por tener conductas que las docentes consideran inapropiadas para la clase. Ante ello, el niño 1 señala:

“No, pero sí me han mandado comunicación diciendo que no trabajo en clases”.

(Niño 1)

El niño 2 agrega:

“No ninguna vez. Me ha retado por algunas cosas...porque no pongo atención, pero sí pongo atención...ah y sí me castigó una vez, por conversar con un compañero en

clases” (Niño 2).

Y el niño 4 dice, señalando además su sanción:

“Sí, porque estaba molestando a un compañero y me echaron la culpa”

“Hace tiempo”.

“Anotación en el libro”

“No, dos veces... la otra vez, fue porque dije algo y después los niños dijeron: < uhhh, lo que dijiste: un garabato> y me fueron a acusar”. “Anotación”

(Niño 4)

Además, todos los niños reconocen un comportamiento inadecuado en las clases, adjudicándolo como un motivo de castigo. Por ejemplo, el niño 1 se refiere a como se siente cuando lo castigan y reconoce cual es el motivo, ante ello señala:

“Un poco feliz..... porque no me gusta trabajar prefiero hacer nada”. (Niño 1)

En tanto el niño 2 comenta:

“Me ha retado por algunas cosas...porque no pongo atención, pero sí pongo atención...” (Niño 2)

Manifestando a la vez, el sentimiento que ello le produjo:

“Me sentí mal, tenía mi corazón triste... porque me di cuenta que no estaba con mi familia, que no estaba en mi mundo”. (Niño 2)

La niña tres, a pesar de señalar que nunca ha sido castigada, ella reconoce su comportamiento, diciendo:

“No me ha castigado la tía (da su nombre)”.

“Porque me porto mal”. (Niña 3)

Y el niño 4, manifiesta:

“Sí, porque estaba molestando a un compañero y me echaron la culpa”... “No, dos veces... la otra vez, fue porque dije algo y después los niños dijeron: < uhhh, lo que dijiste: un garabato>” (Niño 4)

Por su parte, también menciona su sentir:

“Mal, porque siento triste”.

“Reta y castiga a mi y a los demás, nos deja sin recreo”.

(Niño 4)

Finalmente, los estudiantes, al no terminar las actividades en el tiempo establecido por horario la sanción recibida es la prohibición del recreo. Frente a ello, el niño 2 le pediría a la docente:

“Que cuando me atraso, no me rete y que haga menos tareas y que si me falta terminar cuando tocan para recreo, pueda seguir cuando vuelva del recreo”.

(Niño 2)

Mientras que el niño 4, comenta que la docente:

“Reta y castiga a mi y a los demás, nos deja sin recreo”.

(Niño 4)

- **Análisis Interpretativo.**

Según los datos que nos arroja la entrevista y la descripción de ésta, podemos señalar que tres de los cuatro niños, han recibido algún tipo de sanción, ya sea reto o castigo propiamente tal.

Tanto el reto como el castigo, han sido dirigidos para sancionar conductas consideradas inapropiadas por las docentes, ya sea en las relaciones sociales de los niños como en la relación pedagógica con éstos, siendo esta última la más recurrente, puesto que el acto de no trabajar en clases, conversar durante el desarrollo de ésta y el no tomar atención, han sido los criterios utilizados por las educadoras para justificar sus cometidos disciplinarios.

Creemos que la forma de llevar a efecto las sanciones, bajo los criterios mencionados, no han sido reflexionados con responsabilidad pedagógica, puesto que no existe una preocupación por saber que existe más allá del acto considerado inapropiado, creando la mayoría de las veces una incoherencia entre el accionar de los niños y la sanción aplicada, la que a su vez no da cabida a una reflexión por parte del niño, sino que más bien, crea un efecto de rebeldía hacia dichas sanciones que intentan corregir una determinada conducta, siendo claramente un ejemplo de currículum oculto.

Por otra parte, entre las sanciones más utilizadas por las docentes, se encuentran las comunicaciones a apoderados, las cuales informan la falta cometida; las anotaciones al libro, que en su mayoría se encuentran provistas de juicios

personales y de connotación negativa; los retos y prohibición de recreos, siendo, a nuestro juicio, este último, una de las sanciones más perjudiciales para facilitar su aprendizaje, sin desmerecer los otros castigos mencionados.

En congruencia, manifestamos la prohibición del recreo, como un aspecto relevante a considerar, puesto que, al permanecer por noventa minutos dentro de la sala de clases, realizando actividades académicas, los niños y niñas necesitan una instancia de distracción para luego enfrentar otro bloque de dos horas pedagógicas.

Si consideramos que el máximo período de escucha es de treinta minutos y que la concentración de los niños fluctúa entre los noventa y ciento diez minutos, los niños que reciben el castigo que les impide recrearse, están sometidos a una carga académica realmente excesiva, puesto que supera los ciento noventa minutos.

Además, no debemos olvidar que nuestro cerebro requiere de ciertos períodos de relajo, que nos alejen de la exigencia académica, para realizar los procesos químicos que permiten potenciar la memoria, indispensable para el aprendizaje de los menores.

Si a lo anterior sumamos que los cuatro niños entrevistados, han sido identificados en algún minuto por la docente, como niños con problemas de aprendizaje, este tipo de sanción resulta tremendamente perjudicial para ellos, debido a que precisamente interfiere en el proceso que involucra el aprender.

Por otra parte, pensamos que este es un factor que evidencia la falta de atención hacia la diversidad, más allá de la posible problemática de aprendizaje aludida por las docentes, puesto que, al considerar que cada sujeto es un ser único e irrepetible, sus capacidades también difieren entre unas y otras, tal como lo señala Gardner, en su texto “Las Estructuras de la Mente”.

Creemos que la razón por la cual los educandos no terminan sus actividades a tiempo y que por lo tanto son castigados con la prohibición del recreo, se debe a que sus capacidades no están siendo consideradas al momento de llevar a efecto la planificación por parte de la docente o bien por que los intereses de los estudiantes no están centrados en determinadas clases, produciendo un ritmo de aprendizaje más lento que del promedio del curso.

Por otra parte, pensamos que la falta de una planificación clase a clase, adecuadamente estructurada, con una motivación eficaz y una forma atractiva de tratar el contenido, genera momentos de vacío durante las clases, los cuales se vuelven tediosos y desmotivantes para los educandos, quienes reaccionan inquietamente o simplemente no trabajan dentro del aula, provocando a su vez, a la docente la necesidad de instaurar sanciones, atribuyendo la culpa a los educandos sin efectuar ésta una reflexión en cuanto a sus prácticas pedagógicas.

3.7 Premio

En esta categoría, destaca que aquellos niños que han sido premiados por la profesora, más que la satisfacción por el premio en sí, se sienten motivados frente a la actitud que la docente tuvo para con ellos. Uno de los niños manifiesta, lo antes mencionado, de la siguiente manera:

“Sí, me fui con el peluche, me premiaron por hacer todas mis tareas”.

“Bien, porque me di cuenta que pude trabajar”.

(Niño 1)

Mientras que otro niño, quien primeramente no relaciona los premios con la escuela, se pregunta:

“¿Dan premios en el colegio?” (Niño 2)

Agrega:

“Sí, me ha dicho bien... (Da su nombre), cuando trabaje bien y puse atención”.

“Sentí mi corazón contento, porque a mi casi nunca me tratan así”. (Niño 2)

Por otra parte, otros dos niños declaran que nunca han sido premiados, aunque uno de ellos manifiesta las ganas de querer serlo. Al respecto, uno de ellos señala:

“No, nunca, porque a veces me porto mal”. (Niña 3).

Siendo la explicación del por qué no ha sido premiada, la que se presenta a continuación:

“Porque a veces no puedo hacer eso: portarme bien”. (Niña 3)

Sin embargo reconoce sus ganas de ser premiada, al comentar aquello que le pediría a su profesora. Tal como se expone en las siguientes líneas:

“Que me diera un premio, chico o grande”.

“Porque me encantan, no le pediría nada más”. (Niña 3)

Cabe señalar, que el otro niño, también comenta no haber recibido nunca un premio, siendo tajante en su respuesta:

“No”. (Niño 4)

Para finalmente, reconocer que le agradecería ser premiado alguna vez, diciendo:

“Sí y nada más”. (Niño 4)

- **Análisis Interpretativo.**

En esta categoría se aprecia que dos de los niños entrevistados, específicamente el uno y el dos, han sido premiados en alguna instancia académica, ya sea con una recompensa material e inmaterial, puesto que, al primero de ellos se le hace entrega de un peluche para su cuidado, mientras que el segundo recibe por parte de la educadora el reconocimiento, a modo de elogio, por su buen desempeño escolar.

Pensamos que desde el primer momento en que los niños y niñas inician la educación formal y sistematizada del colegio, en este caso primero básico, las docentes instauran y aplican metodologías que condicionan el comportamiento, tanto a nivel valórico como disciplinario (conductas) y académico de los educandos, con la finalidad de mantener un control que permita el cumplimiento de las expectativas que cada docente se forma.

Cuando hablamos de condicionamiento a nivel valórico, nos referimos a la asignación de premios, cuando las conductas representan un principio normativo que socialmente se considera adecuada para fomentar nuevas y mejores relaciones sociales y que, por lo tanto, se pretenden potenciar, no obstante, creemos que si bien el premio permite potenciar actitudes consideradas positivas, este también podría llegar a poseer un carácter negativo, en el sentido de esperar recompensa cada vez que reflejen su reconocimiento a otro.

En cuanto al condicionamiento que genera el premio, en el aspecto disciplinario y académico, el primero hace referencia a las conductas que desarrollan los estudiantes mediante sus actos; y el segundo, a los logros curriculares de éstos alcanzados durante la clase. Pensamos que si bien la disciplina y los logros académicos pueden darse de manera independiente, el efecto que genera premiar estos comportamientos se interrelacionan entre sí, al igual que el condicionamiento valórico.

Manifestamos lo anterior, porque creemos que la recompensa, tanto a nivel disciplinario como académico, podría tener una contraparte al igual que el aspecto valórico, al esperar constantemente un premio al momento de efectuar actos auto-considerados dignos de recompensar. Cabe señalar que la auto-consideración de sus actos, se encuentra predeterminada por discursos y actitudes previas de la docente, puesto que son ellas las que establecen los parámetros sobre lo que está bien y lo que está mal.

Pensamos que la posible costumbre de recibir un premio en determinadas ocasiones, sin tener claro los parámetros que la docente pretende establecer, puesto que se recurre a frases como: *“al que se porta bien...”* *“al que trabaje bien”*, entre otras, se ve agravada por la falta de argumentos en la emisión de estos mensajes, los cuales impiden instancias de reflexión en los niños y niñas. Además, se suma la posibilidad de no recibir premios, a pesar de tener la sensación de haber cumplido con *“el portarse bien”* o *“el trabajar bien”*, lo que podría conllevar a la decepción y a la falta de motivación para desenvolverse eficazmente como ser social e individual.

Dadas las edades de los niños entrevistados, pertenecientes al primer sub-ciclo de Educación General Básica, pensamos que los premios inmateriales, como por ejemplo: los elogios u otro estímulo verbal, resultan beneficiosos, ya que demuestran una valoración de los logros que los niños y niñas presentan, generando una actitud positiva en ellos.

En congruencia, creemos que las docentes de NB1 de esta escuela, recurren al premio, porque lo consideran una estrategia eficaz, para asegurar el control durante los períodos de clases y de esta manera tratar los contenidos pensados por ella.

Por otra parte y para finalizar, pensamos que los premios materiales, no corresponden a una estrategia eficaz, puesto que, generalmente este tipo de recompensas recaen en un sólo niño o niña del curso, provocando la desilusión y desmotivación del resto de los compañeros que si consideran haber cumplido con los parámetros, “inciertos”, establecidos por las docentes.

3.8 Gusto por participar

Dos de los niños, señalan su disgusto con la participación, debido a la vergüenza y el temor que ésta les genera al exponerse a la opinión de sus compañeros.

Ante ello, el niño 1 señala:

“No, porque me da vergüenza y miedo a equivocarme”. (Niño 1)

Mientras que el niño 2 alude:

“No, porque me equivoco, me da vergüenza, por que se ríen de mí todos los niños”.

(Niño 2)

Por su parte, los otros niños, señalan su gusto por la participación, aunque la niña 3 hace referencia a una participación extra aula, es decir, no asociada al contexto académico. Por ejemplo:

“Sí, porque a veces es muy divertido”.

“Porque a veces hacen cosas divertidas, a veces vienen amigos de “Teletín”, de leche, etc.”. (Niña 3)

Mientras que el niño cuatro manifiesta que no siempre es considerado para participar.

“Sí”.

“Sí, algunas veces no más, a veces se la da a los demás”. (Niño 4)

- **Análisis Interpretativo.**

En esta categoría, tal como se mencionó anteriormente, encontramos que dos de los niños entrevistados, si presentan gusto por la participación, aunque uno de ellos hace referencia a actividades extra – programáticas y el otro a la participación asignada por la docente, es decir, en las instancias cuando la docente pide la palabra. Mientras que los otros dos, manifiestan su disgusto hacia ella, teniendo como factor común la vergüenza y el miedo a equivocarse.

Pensamos que la niña que presenta un gusto por la participación, pero aludiendo a las actividades extra – aula, no concibe en la sala de clases instancias de participación, puesto que ésta no es otorgada por la docente quien se convierte en la protagonista del proceso educativo, valorando la enseñanza ante el aprendizaje, lo que refleja una concepción clásica del aprendizaje, bajo un enfoque racionalista o academicista.

Por otra parte, creemos que otra posibilidad de que la niña relacione inherentemente la participación con las actividades extra – programáticas y no intra - aula, se debe a que las clases propuestas por la docente, no le resultan significativas, y por lo tanto pierde su interés por la participación.

En congruencia, el niño que presenta interés por participar, pero solo cuando la docente lo señala, se debe a que si bien existen instancias de participación, éstas son escasas y sólo se realizan cuando la docente lo determina y con personas específicas, restando importancia a la participación espontánea de los educandos.

Entendiéndose ésta, cuando los niños y niñas sienten la necesidad y/o interés por emitir algún comentario u opinión al curso, en momentos que no son necesariamente dirigidos por la docente.

Por su parte, también creemos que su escasa participación se debe a que la docente privilegia la participación de los niños/niñas que ella considera con mayor capacidad cognitiva, rigiéndose por criterios relacionados al comportamiento o bien a sus logros académicos.

Una situación contraria a la descrita anteriormente, se da con los niños uno y dos, puesto que ellos manifiestan abiertamente su disgusto por la participación aludiendo su temor al fracaso procedimental (relacionado al contenido) y social (con sus pares).

Pensamos que la negativa a participar por parte de estos dos niños se debe a que la atribución de niños con problemas de aprendizaje que la docente efectúa hacia ellos, ha sido percibida por ambos y, por tanto, crea un sentimiento de aminoramiento respecto a sus propias capacidades, opacando sus intenciones por participar.

También creemos que la razón por la cual los niños no señalan un gusto por participar, recae en experiencias anteriormente vividas, donde las condiciones ambientales del aula no han sido adecuadas, debido a una práctica pedagógica que no promueve los valores básicos que rigen las relaciones humanas, tales como: el

respeto y la escucha, aspectos fundamentales para atender la diversidad presente en el aula.

3.9 Relación profesor alumno.

En este punto, los niños manifiestan discursivamente, considerar a sus docentes buenas profesoras, tal como lo señalan a continuación:

“Buena profesora”.(Niño 1)

“Ella es muy feliz, sincera y muy buena”. (Niño 2)

“Sí, porque yo siento que ella es buena profesora”. (Niña 3)

No obstante, la niña tres señala características físicas y psicológicas para describir a la docente, por ejemplo:

“Bonita”.

“Me cae bien, la encuentro simpática”. (Niña 3)

Sin embargo, a pesar de que uno de los niños manifiesta que la docente es buena profesora, éste lo menciona a raíz de lo que percibe con uno de sus compañeros, comentando:

“No sé, porque es buena con el < da nombre de un compañero>”.

“Conmigo no tanto, Porque a veces me reta”. (Niño 1)

En tanto, la interacción entre los niños y la docente, se ve determinada por ésta, es decir, en los momentos que ella estima conveniente llevarla a cabo, cuando explica frente a todo el curso o bien para elogiarlos por algo que ella considera bueno. Así lo expresan algunos niños, diciendo:

“Sí, me felicita por hacer las tareas”.

(Niño 1)

“Sí, la tía me toma en cuenta”. “Lo se porque a veces converso y ella me mira, me dice... (Da su nombre)”. (Niño 2)

En cambio, en los momentos que ellos requieren relacionarse con las docentes, específicamente, cuando no logran entender en su totalidad lo que ellas explican, segregándolos. Ante ello, los niños mencionan:

“Si, yo le pido que me explique, levanto la mano o voy a su escritorio...pero ella dice <ya hablé>”. (Niño 2).

Otro niño se siente, por esta actitud de la docente, diciendo:

“Reta y castiga a mí y a los demás”.

“No, porque son más importantes mis compañeros que mí”.

“No se, cuando yo le digo algo a ella, está conversando con personas y no me escucha”. (Niño 4)

- **Análisis Interpretativo.**

En esta categoría todos los estudiantes entrevistados manifiestan una percepción positiva para con sus profesoras, utilizando términos como “buena profesora”, “muy buena”, “bonita” y “bien”, pero cada uno presenta matices en sus respuestas, importantes de detallar, ya que definen de mejor forma la relación que los niños mantienen con sus respectivas docentes.

Los niños uno y cuatro dan a conocer la escasa relación que mantienen con las docentes por sentirse disminuidos en comparación a sus compañeros, puesto que, el primero alude a la relación que la profesora tiene con uno de sus compañeros para describirla como buena profesora, mientras que el cuarto niño, manifiesta abiertamente que sus pares son más importantes que él.

En relación a lo anterior, pensamos que esta opacidad que presentan los niños se manifiesta en una relación profesora – alumno distante, puesto que, perciben la diferencia que existe, entre ellos y el resto de sus compañeros, que frecuentemente son elogiados por la profesora.

Además, los niños uno, dos y cuatro definen su relación con las docentes, solamente desde el ámbito académico, lo que nos hace pensar que no existe una interacción más allá del acto disciplinario (contenidos y conductual).

En cuanto a la tercera niña entrevistada, podemos decir que la percepción que tiene de la docente se basa exclusivamente en la apariencia física de ésta, así como

también sobre la simpatía que ésta le genera, sin profundizar mayormente en su comentario, lo que a nuestro juicio manifiesta una carencia en cuanto a la interacción verbal que mantiene con ella.

Por su parte, el segundo niño entrevistado deja ver claramente que si bien la docente percibe en él un problema de aprendizaje, no flexibiliza la interacción con él cuando el niño necesita de ella para ahondar más su aprendizaje. Pensamos, que esta situación evidencia la interacción profesor – alumno determinada exclusivamente por la docente, tal como se señaló en la categoría anterior, demostrando a su vez una escasa disposición para ayudar a los alumnos que solicitan su atención.

Para finalizar, podemos señalar que las respuestas de los niños en su totalidad dejan entrever una carencia en cuanto a la interacción que mantienen con sus profesores, aspecto que perjudica el conocimiento que éstos deberían poseer en relación a sus educandos, para de este modo atender las necesidades que los niños requieren y así realizar una efectiva atención a la diversidad presente en el aula.

4. Análisis Integrado:

Los principales focos que a continuación serán analizados más en profundidad son los aspectos de planificación, ambiente y clima del aula y apoyo a los niños y niñas que presentan necesidades educativas, asociadas a problemas de aprendizajes.

4.1. El discurso de la Planificación de los Profesores y su Práctica real.

Para comenzar, es relevante dejar en claro que cuando nos referimos al discurso de la planificación de los profesores, hacemos mención a lo que las docentes protagonistas de esta investigación señalan realizar para llevar a efecto sus clases, siendo la práctica real, el aspecto con el cual pensamos relacionar este discurso, puesto que, existen antecedentes importantes de considerar.

Estos antecedentes a los cuales nos referimos, se concentran principalmente, en aquellos obtenidos durante la entrevista y las observaciones realizadas. De este modo, encontramos que durante la entrevista, las docentes, reconocen el uso de las planificaciones como herramienta pedagógica, las cuales se efectúan una vez al año, organizando los contenidos que serán tratados, mes a mes, siempre considerando lo explicitado en planes y programas y la realidad que presentan en cada uno de sus respectivos cursos.

Cabe señalar, que no es nuestro afán contradecir lo manifestado por las docentes durante la entrevista, puesto que las planificaciones que dicen realizar a

comienzos de año, efectivamente, puedan existir, no solo porque se trata de un documento solicitado por la institución educativa, sino que también por lo presenciado en nuestra observación, en la cual jamás demostraron un desconocimiento en cuanto a los contenidos que se deseaban tratar en cada una de las clases.

Sin embargo, notamos que una de las grandes falencias durante sus respectivas prácticas pedagógicas, se centró, principalmente, en la falta de estructuración de las clases efectuadas, siendo la falta de comunicación de los objetivos, de normas consensuadas, de actividades precisas con un tiempo pertinente para su realización, un ejemplo claro de ello.

Lo manifestado anteriormente se hace visible, en la totalidad de las clases observadas, puesto que en ninguna de ellas el objetivo fue comunicado al grupo curso al comenzar las clase, así como tampoco hubo una adecuada implementación de las actividades efectuadas, presenciándose en ellas la falta de tiempo que generó en uno de los casos la pérdida del recreo, así como en otras, el constante apuro de la docente durante la ejecución de las actividades, con la finalidad de presentar y comenzar otras.

Esta falta de estructuración, constata, además, una carencia en cuanto a la delimitación clara de cada uno de sus momentos, es decir, inicio, desarrollo y cierre, siendo cada uno de ellos una parte fundamental para ordenar y organizar la forma en que serán tratados los contenidos curriculares, siempre, en función de los objetivos planteados para cada clase.

4.2. En qué medida el Ambiente y Clima del aula favorece el aprendizaje de los estudiantes.

En este punto nos parece importante señalar algunos aspectos que marcan considerablemente, el ambiente y clima que se percibe durante el tratamiento curricular en las clases, uno de estos aspectos, es la aplicación de sanciones que adquieren una gran relevancia para las docentes protagonistas de nuestra investigación, principalmente para remediar malas conductas, tal como lo manifiestan en las entrevistas efectuadas.

Entre las sanciones aplicadas, como metodologías y estrategias utilizadas por la docente, aparece la restricción del recreo, como una de las medidas disciplinarias más recurrente, la cual ha sido señalado por los niños durante la entrevista y que también, pudo constatar en las observaciones de clases, específicamente en la segunda efectuada por la profesora 2, donde algunos niños y niñas tras no terminar la actividad planteada, ocupan el período de recreo para su finalización.

Otra sanción utilizada, reconocida por las docentes en la entrevista, es la citación a apoderados, para según ellas **“tratar de mejorar en cuanto a su hoja de vida”**. (**Profesora 1**), lo cual se ve reafirmado en las observaciones de las clases, especialmente, en las efectuadas por la profesora 1, quien más que mostrar una intención que favorezca los aprendizajes de los estudiantes, demuestra más bien, una intención acusativa, para que finalmente sean los padres de estos niños y niñas, quienes apliquen las medidas necesarias para con sus hijos.

Un ejemplo de lo anteriormente expuesto, se produce cuando la docente 1, le dice a uno de los niños: **...<niño> te voy a volver a acusar con tu mamá si mañana no trabajas”**.

Cabe señalar, que la mala conducta que se intenta corregir en los niños y niñas, aparece condicionada a través del premio, puesto que, la condición para obtenerlo es, precisamente, portarse bien. Al respecto en uno de los registros de observación se destaca: **“El que se porte bien se lleva el peluche” (Profesora 1)**, siendo el premio, obtenido por uno de los niños de la muestra, un claro ejemplo de la utilización de este recurso como metodología y estrategia, durante el desarrollo de las clases.

Las instrucciones rigurosas, otorgadas especialmente por la profesora 2, aparece como un factor interventor del ambiente y clima del aula, las cuales fueron observadas en reiteradas ocasiones, llamando la atención, especialmente, un episodio que ocurre durante una clase de Comprensión del Medio, efectuada por la docente mencionada anteriormente, en la cual los niños y niñas debían pintar una lámina alusiva al esqueleto humano, siendo la profesora quien incluso determina los colores que debían utilizar para colorearla, coartando a nuestro juicio, el desarrollo de la creatividad y autonomía de los educandos.

Lo anterior se hace evidente, cuando la profesora se dirige a uno de los niños que presentó la intención de pintar la lámina usando otros colores, diciendo: **“No pueden pintarlo de diferentes colores, los recuadros tienen que ser de color azul y el esqueleto amarillo”**, esto nos recordó inmediatamente lo señalado por la

mayoría de los niños en la entrevista, respecto a la preferencia que manifiestan ante la clase de Educación Artística, aludiendo a la diversión que esta les genera y su gusto por pintar.

De este modo, se presenta la emisión de instrucciones rigurosas, como una posibilidad por la cual, los estudiantes manifiestan en sus entrevistas, el rechazo ante ciertas asignaturas, puesto que, estas no logran motivarlos., tal como se encuentra plasmado en la categoría "Asignaturas de Menor Interés".

Por otra parte, el lenguaje despectivo que las docentes utilizan durante el desarrollo de sus prácticas pedagógicas, incluyendo en ciertos momentos comentarios irónicos, también es un aspecto que condiciona el ambiente y clima de aprendizaje, generando por ejemplo, el rechazo a la participación en clases por parte de los alumnos.

Lo anterior, es un indicio que se ve reflejado en la escasa participación de los niños y niñas de nuestra muestra y lo que ellos manifiestan durante las entrevistas, específicamente, al momento de argumentar su rechazo a la participación para evitar la vergüenza y comentarios burlescos que la docente pueda emitir, puesto que, el ejemplo que ella otorga, propicia la reproducción de burlas por parte de sus propios compañeros.

4.3. En qué medida las docentes apoyan el aprendizaje de los niños en los cuales reconocen Necesidades Educativas Especiales.

Respecto al apoyo que las docentes otorgan a los niños que ellas mismas identifican con necesidades educativas especiales, apreciamos que durante las entrevistas, éstas recurrentemente mencionan a los especialistas como principal soporte en la consecución de la superación de esas necesidades, siendo consignados como los únicos responsables de ese quehacer pedagógico.

Lo expuesto anteriormente, aparece verificado durante las observaciones realizadas a estas docentes, ya que durante el desarrollo de una de las clases, específicamente Educación Física, se observa la llegada de la psicopedagoga para retirar a uno de los niños de nuestra muestra, quien por consiguiente se pierde la clase junto a sus compañeros. Esta situación, dista bastante de lo que persigue una educación inclusiva, es decir una educación para todos y con todos, siendo más bien, una visión de integración la que se percibe bajo este contexto.

Además, se presenta una contradicción al momento en que las docentes durante la entrevista manifiestan considerar la realidad curso al minuto de planificar, incluyendo, según dicen, a los niños con problemas de aprendizaje. Sin embargo, en la totalidad de las clases, tal como se expone en el capítulo anterior, las docentes eluden el apoyo hacia los niños y niñas que requieren una atención especial por parte de ellas. Cabe señalar, que uno de los niños entrevistados comenta no recibir ayuda de su profesora cuando él se la solicita.

En este punto, es importante realizar una integración de la información, puesto que, enriquece lo que hasta aquí se ha planteado. Por una parte, las docentes reconocen considerar a los niños y niñas que presentan problemas de aprendizaje en sus planificaciones, pero esto se ve negado en el testimonio que uno de los niños entrevistados emite: **“Si, yo le pido que me explique, levanto la mano o voy a su escritorio...pero ella dice <ya hablé>”. (Niño 2).**

Por otro lado, las observaciones efectuadas, también entregan una información valiosa al respecto, ya que en el momento en que uno de los niños, también perteneciente a nuestra muestra, se acerca a la profesora para solicitar ayuda, ésta le dice: **“No, vaya a sentarse... yo ya expliqué” (Profesora 2)**

También, es importante mencionar que el apoyo pedagógico que las docentes dicen ofrecer a los niños, no aparece, precisamente, reflejado al momento de utilizar un lenguaje irónico con éstos, tal como se percibe en una de las clases de la profesora 2 : **“j<niño>!, (niño de la muestra) tienen que volver a tu lugar, porque yo estoy hablando..., la <niña> no es el problema eres tú... definitivamente hay algunos que no les funciona bien el cerebro, no entienden instrucciones... “,** como tampoco al referirse de manera prepotente, la profesora 1, a una de las niñas: **“... es tonta esta cabra...”**.

Por otra parte, la falta de apoyo , en consideración hacia los niños y niñas que ellas han designado con problemas de aprendizaje, se patentó durante el desarrollo de las actividades, las cuales en una de las clases aparece condicionada por el tiempo en función de la calificación, ya que ésta dependía de la hora en que los

niños terminaban, mientras que en otra de las clases, las actividades también son condicionadas por el tiempo, pero esta vez con la finalidad de otorgar más actividades, lo que a nuestro parecer, no representa una valoración, por ejemplo, de los distintos ritmos de aprendizaje o simplemente de tener un ritmo de ejecución disímil al promedio del curso.

De este modo, la consideración de los niños y niñas con problemas de aprendizajes en la realización de planificaciones curriculares que las docentes manifiestan efectuar, no se ve reflejada durante las prácticas pedagógicas que desempeñan, siendo el pilar fundamental de este apoyo, para ellas, la intervención que realizan los especialistas, para con los estudiantes.

V Conclusiones

En el presente capítulo se darán a conocer las conclusiones finales que resultaron luego de haber finalizado el proceso de investigación, que incluyó entre otros aspectos, la utilización de instrumentos diseñados para la recogida de datos y el posterior análisis de éstos.

Estas conclusiones, a las cuales hacemos referencia, se explicitan a continuación.

1.- El modelo de planificación curricular del establecimiento, no se establece bajo un tipo de planificación convencional, puesto que no es reconocida con un nombre estandarizado, siendo necesario y suficiente para su ejecución, responder a ciertos parámetros consignados por la institución, tales como: aprendizajes esperados, contenidos organizados por mes y evaluaciones.

Si bien, en primera instancia, consideramos que las características que nos presentan las docentes, respecto al tipo de planificación que el establecimiento les solicita, tenía similitud con la planificación en Trayecto, debido a que se ausentaban las actividades que éstas realizarían. Ahora luego de haber realizado todos los análisis de la información recogida, percibimos que la planificación utilizada responde a la planificación en Sábana.

Manifestamos lo anterior, debido a que este tipo de planificación no hace hincapié en la forma en que serán tratados los contenidos (actividades), y tampoco

en la retroalimentación que deberían presenciarse en las clases, a modo de evaluación, entendiéndose esta última, solamente desde el plano sumativo.

Así, mediante nuestras observaciones podemos concluir, que las planificaciones solicitadas por el establecimiento, se centran más en la enseñanza que en el aprendizaje de los educandos, infiriéndose un modelo academicista, el cual subyace a este tipo de planificación, convirtiéndose las docentes en las protagonistas del proceso educativo.

De este modo, la atención a la diversidad, no aparece restringida ni promovida por el modelo de planificación curricular que solicita el establecimiento a sus educadores, siendo exclusiva responsabilidad de éstos, considerarla o no, principalmente en la ejecución de planificaciones clase a clase.

2.- Con los datos recogidos durante la investigación, podemos señalar que las planificaciones curriculares solicitadas por la institución educativa, no son adecuadas a la realidad del curso, puesto que son realizadas sólo a comienzos de año, instancia en la que aún las educadoras no poseen contacto con sus estudiantes. De esta manera, se hace patente la necesidad de elaborar planificaciones clase a clase, para así considerar, de manera eficiente, la realidad curso, que día a día va cambiando.

3.- Las clases observadas, develan la falta de estructuración de éstas, ya que no presentan una distinción clara de cada uno de los momentos, es decir: inicio, desarrollo y cierre, siendo su principal limitante el desconocimiento de los objetivos

por parte de los niños, es decir, que es lo que se espera que ellos aprendan, así como también, la falta de retroalimentación, tan imprescindible en una clase que tiene la preocupación de atender la diversidad presente en el aula.

4.- Por consiguiente, podemos concluir, que las docentes no efectúan adecuaciones curriculares, de aula ni individuales, no solo por el desconocimiento que ellas poseen respecto a este nuevo concepto, al que relacionan con un proyecto de integración correspondiente a una adecuación de tipo institucional, sino que también, por la información recogida durante nuestra inmersión en el aula, al momento de llevar a efecto las observaciones.

Por su parte, las observaciones manifiestan una ausencia de estas adecuaciones, como herramienta pedagógica que apoye el aprendizaje de todos los niños y niñas que conformen un grupo curso, principalmente, en aquellos que lo necesitan, dado que entre otros aspectos, las clases se caracterizan por la falta de objetivos claros, la uniformidad de las actividades, que no dan cabida a la creatividad y a la autonomía, así como también, el constante uso de la transcripción del pizarrón.

5.- La evaluaciones diferenciadas que una de las docentes manifiesta utilizar como medida de apoyo, a ciertos estudiantes que presentan necesidades educativas, asociadas a problemas de aprendizaje, no es tal, puesto que, la manipulación de la escala porcentual de notas, no tiene la intención de responder a las necesidades particulares de los estudiantes, sino que más bien, enfatiza en una “calificación diferenciada”, es decir, en privilegiar la nota por sobre el aprendizaje.

6.- Referente a las instancias de diálogo entre docentes, reconocemos dos ellas, ya que según lo señalado por las educadoras en estudio, corresponden a reuniones de consejo técnico y otro de carácter administrativo, siendo el primero de ellos, la instancia en donde dicen discutir acerca de las metodologías que serán empleadas para abordar los problemas de aprendizajes presentes en las aulas.

No obstante, las instancias de diálogo que dicen mantener las docentes, carecen de una autorreflexión respecto a sus prácticas pedagógicas, puesto que los errores, tales como: el trato despectivo con los niños y niñas, la falta de diálogo fluido entre docentes y educandos durante el desarrollo de las clases, al igual que la falta de apoyo en sus aprendizajes, demuestran ser las características propias de un aula expulsiva, en términos de Ignasi Puigdemívol, las cuales presenciamos durante las primeras clases de las docentes, así como también en las posteriormente observadas.

7.- En cuanto al apoyo que las docentes otorgan, a los niños y niñas que designan problemas de aprendizaje, podemos concluir que, a pesar de manifestar considerarlo al momento de efectuar las planificaciones a comienzos de año, éste realmente no se concreta durante su práctica pedagógica. Primeramente, por la falta de disposición observada en las docentes y, segundo, por la falta de metodologías y estrategias apropiadas para propiciar un ambiente y clima adecuado para llevar a cabo el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Por su parte, manifestamos lo anteriormente dicho, debido a que las metodologías y estrategias empleadas por las docentes en el tratamiento curricular,

sólo contribuyen a generar un ambiente y clima de aprendizaje tenso, basados en retos, castigos, llamados de atención e incluso descalificaciones.

8.- Para finalizar, podemos afirmar, que la manera de abordar curricularmente la atención a la diversidad, específicamente en relación a necesidades educativas, asociadas a problemas de aprendizajes, durante la práctica de aula de NB1, se caracteriza, principalmente, por el énfasis que las docentes otorgan al trabajo de los especialistas, al momento de enfrentar los distintos problemas de aprendizaje que son detectados en el aula.

De este modo, a pesar del trabajo conjunto que las educadoras dicen mantener con los especialistas, el apoyo a los niños y niñas que presentan necesidades educativas, aparece de manera aislada, es decir, a través de la exclusión del niño o niña del aula común, en periodos determinados para dirigirse a un aula integrada, en donde solo recibirá apoyo de un especialista de manera individualizada.

En congruencia, las prácticas pedagógicas llevadas a cabo por las docentes estudiadas no responden a las necesidades educativas, asociadas a problemas de aprendizaje, puesto que es, exclusivamente, la caridad al momento de calificar y la delegación a especialistas, las únicas formas de atender a la diversidad que reconocen, evidenciándose así, la falta de capacitación que poseen las docentes al momento de enfrentar, bajo una perspectiva inclusiva, las diferentes necesidades que convergen en el aula. Necesidades que a su vez, todos poseemos en distintas formas y medidas.

Bibliografía

1. BAZÁN, DOMINGO. Apuntes de Clases: Cátedra de Diversidad y Aprendizaje.
¿De qué Diversidad estamos hablando?. Santiago: UAHC.
2. BAZÁN, DOMINGO. Apuntes de Clases: Cátedra de Diversidad y Aprendizaje.
¿Diversidad? Santiago: UAHC.
3. BISQUERRA, RAFAEL. *Métodos de la Investigación Educativa.* Guía práctica. Edic. CEAC. Barcelona España 1988.
4. BORSANI, MARÍA JOSÉ. *Adecuaciones Curriculares. Apuntes de Atención a la Diversidad.* Argentina. Edic. Novedades Educativas, Marzo 2001.
5. DA SILVA TADEO. *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículum.* Teorías del currículum ¿Qué es eso?, Barcelona. Edic. Octaedro, 2001.
6. DÍAZ FLORES, CLAUDIA. Apuntes de Clases: Cátedra de Diversidad y Aprendizaje.
Adecuaciones Curriculares. Santiago: UAHC.

7. DÍAZ FLORES, CLAUDIA. Apuntes de Clases: Cátedra de *Diversidad y Aprendizaje*.
Construcción Político- Social y Algunos. Santiago: UAHC.
8. DUK, CYNTHIA. *Educación en la Diversidad: Material de Formación Docente*. Edic. Ministerio de Educación de Brasil 2004. 257pgs.
9. ESCUELA DE EDUCACIÓN, UAHC. *Revista de Educación Crítica Paulo freire*. Artículo: *Juzgar la normalidad, no la anormalidad. Políticas y faltas de políticas en relación a las diferencias en educación*. Año Nº 4, Nº 3. Diciembre 2005.
10. GARDNER, HOWARD. *Estructuras de la Mente. La Teoría de las Inteligencias Múltiples*. México. Edic. Fondo de Cultura Económica. 1987. 430 pgs.
11. GODOY, MARIA PAULINA; MEZA, MARIA LUISA; SALAZAR ALIDA. *Antecedentes Históricos, Presente y Futuro de la Educación Especial en Chile*. Chile. Ministerio de Educación. 2004. 31 pgs.
12. HERNÁNDEZ Y OTROS. *Metodología de la Investigación*. México. Edic. Mc Graw Hill. 1998.
13. FLICK, UWE. *Introducción a la investigación cualitativa*. Capítulo primero: *Investigación cualitativa: Relevancia, historia y rasgos*. Edic. Morata.2004.

14. LEYTON, MARIO. *Problemática del Currículum Educacional, Hoy. El currículum como disciplina y desarrollo*. Edic. Arcis. 2004.
15. Junta de Gobierno de la Republica de Chile, *LOCE*. 1990.
16. OLIVER VERA, M^a DEL CARMEN. *Estrategias didácticas y organizativas ante la diversidad. Dilemas del profesorado*. Octaedro. Barcelona. 2003.
17. *Proyecto Educativo Colegio Villa Jesús*. Santiago: La Cisterna, [s.a.]
18. PUIGDELLÍVOL, IGNASI. *Programación de Aula y Adecuación Curricular. El Tratamiento de la Diversidad*. Barcelona. Edic. Graó, Octubre 2002.
19. SKLIAR, CARLOS. *Y si el otro no estuviera ahí*. Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia. Buenos Aires: Miño y Dávila. 2002.
20. VALLES, MIGUEL S. *Técnicas Cualitativas de investigación socia, reflexión metodologiíta y práctica profesional* .Diseño y estrategias metodológicas, en los estudios cualitativos. Edic. Síntesis. Madrid, España 2003.

Páginas Web Consultadas.

21. LARA ROCHA, LUCY. Propuesta de Apoyo a la Diversidad en la Escuela Regular. Sector matemática [en línea]. Especial 11- Marzo – 2007, N°3. [Consulta: 9 Abril 2007].
http://www.sectormatematica.cl/especial/articulo3_repsi.pdf

22. ILLÁN ROMEU, NURIA. *La Atención a la Diversidad: El Estado de la Cuestión*. [en línea]. Artículo Mayo 2002, consulta 18 de Mayo 2007.
https://www.educarm.es/portal/templates/portal/images/ficheros/revistaEducarm/6/e2k05_04.pdf.

23. ROMÁN PÉREZ, MARTINIANO. *Proyecto Educativo Institucional* [en línea]. Consulta 2 de Junio 2007.
<http://www.Educared.edu.pe/modulo/upload/73829620.doc>.

24. EDUCARCHILE, *Para qué planificar* [en línea]. [Consulta: 2 de Junio 2007]
<http://www.educarchile.cl/portal.base/web/vercontenido.aspx?ID=106435&idi=1178&guid=c10b4981-5a54-4267-b71b-a1c6320395f1>.

25. MINEDUC, *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios* [en línea]. [Consulta: 5 de Junio]
http://www.mineduc.cl/index.php?id_portal=1&id_seccion=1747&id_contenido=3922

26. MARTINEZ MIGUELES, MIGUEL. *Ideas centrales de la metodología cualitativa* [en línea]. [Consulta: 29 de Junio 2007].
<http://prof.usb.ve/miguelm/ideascentralesmetodcualit.html>.
27. MIRANDA, HUGO. *Introducción a las Teorías de Aprendizaje*. [en línea].
[Consulta: 1 de Julio 2007].
<http://www.edsal.cl/moodle/file.php?file=/1/experienciasdeaprendizajecooperativo/teoriasdelaprendizaje/trabajofinab2.doc>.
28. FLÓREZ P, TERESA. Planificación de clases: “*El gran desafío de todo educador*” [en línea]. 24 de marzo del 2004, [consulta: 18 Septiembre 2006 y 17 Junio 2007].
<http://www.educarchile.cl/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?ID=78294>
29. LA TERCERA. Recreo: Menos tiempo de lo recomendado. [en línea].
[Consulta 29 Octubre 2007]
http://www.latercera.cl/medio/articulo/0,0,38035857_165317001_275163224,00.html.
30. NAVARRA. *Educación Inclusiva y Práctica en el Aula*. [en línea]. 2003,
[Consulta: 1 de Noviembre del 2007].
http://www.Pnte.cfnavarra.es/profesora/recursos/multiculti/docs/ed_inclusiva.doc.

31. CABRERO GARCIA, JULIO; MARTINES MIGUEL RICHART. *Recogida De datos, apuntes: Metodología de la Investigación I* [en línea] 1 de Septiembre 2003. [Consulta: 3 de Noviembre 2007].
http://perso.wanadoo.es/aniorte_nic/apunt_metod_investigac4_9.htm.

32. DEL RIO LUGO, NORMA. *Bordando sobre la zona de desarrollo próximo*. [en línea]. [Consulta: 3 de Noviembre 2007].
<http://educar.jalisco.gob.mx/09/9riolugo.html>.

33. EDUCARED. *Necesidades Educativas Especiales*. [en línea]. 2002. [Consulta: 9 de Diciembre 2007].
http://www.educared.cl/mchile_educacion/home_50_609_esp_4_.html.

ANEXOS

Anexo N° 1

Pauta de entrevista semi – estructurada para la docente:

I- En relación a Planificaciones:

1. En cuanto a la realidad de tu curso: ¿Qué datos relevantes consideras al momento de llevar a efectos tus clases?
2. La selección de contenidos a tratar en clases ¿contempla la realidad de tu grupo curso? ¿Por qué?
3. ¿De que forma abarcas y/o organizas los contenidos a tratar en clases? ¿Te riges de alguna plantilla o planificación que te guié?

II- En relación al Trabajo con niños con Necesidades Educativas, asociadas a problemas de aprendizaje.

4. ¿Reconoces a los alumnos que presentan algún tipo de Necesidades Educativas Especiales (NEE)?, ¿Por qué lo crees?
5. ¿Qué características manifiestan que te hace pensar que presentan Necesidades Educativas Especiales?
6. ¿Cómo se efectúa el trabajo con los niños o niñas que necesitan apoyo de algún especialista o quizás más atención en clases?
7. ¿Realizas o efectúas algún plan de apoyo para facilitar su proceso de enseñanza – aprendizaje según la necesidad que presente?

8. ¿Cómo es la experiencia de trabajo en equipo con otro profesional que orienta el proceso del educando que lo necesita?

III- En relación a Adecuaciones curriculares

9. ¿Conoces acerca de las Adecuaciones Curriculares?
10. ¿Se lleva a cabo algún tipo de adecuación curricular, en caso de que sea necesario?
11. ¿A esos niños se les evalúa distintamente al resto?

IV- En relación al Plano Normativo

12. ¿Considera importante la aplicación de sanciones? De acuerdo a la respuesta, especificar criterios que determinan la sanción.

Anexo Nº 2.

Pauta de entrevista semi – estructurada para los estudiantes:

1. ¿Te gusta venir al colegio? ¿Por qué?
2. ¿Cómo es tu profesora? ¿Le entiendes en clases?
3. ¿Qué asignatura te gusta más? ¿Por qué?
4. ¿Qué asignatura te gusta menos? ¿Por qué?
5. ¿Qué asignatura es la que más te complica aprender y cuál es la que te resulta más fácil?
6. ¿Te han castigado alguna vez? ¿Por qué?
7. ¿Te han premiado alguna vez? ¿Por qué?
8. ¿Sientes que te toma en cuenta la profesora y tus pares?
9. ¿Te gusta participar en clases?

Anexo N° 3**Pauta de Observación:**

No existe una nómina de preguntas que guíe nuestra observación, puesto que esta se llevará a cabo en el aula, y además, es impredecible, debido a que no podemos suponer aquello que vamos a observar, es por esa razón por la que sólo se presentará el formato que se usará al momento de efectuar el registro.

Curso:	
Fecha:	
Observadora:	
Horario:	
Observación:	Apreciaciones del observador:
Observaciones o notas:	

Anexo N° 4.

Registro Ampliado

Observación Profesora 1.

Curso: 1º Básico A

Fecha: 30 de Octubre del 2007.

Observadoras: Carolina Fredes – Yesenia Lara

Horario: 12 p.m. – 12.50 p.m.

Antecedentes:

.El espacio físico de la sala de clases del primer año básico A, se caracteriza por tener una distribución frontal de los puestos, es decir, los escritorios de cada niño y niña, se encuentran mirando en dirección “pizarrón”, lado sur de la sala, mediante cuatro hileras de cuatro bancos dobles, en sus extremos, y cinco bancos dobles en el centro.

Las ventanas se ubican en una sola de las paredes, correspondiente a la del lado Oriente, donde también se encuentra la puerta. En cuanto a la decoración, ésta no presenta mucho material alusivo a contenidos, pero sí algunos trabajos realizados por los niños, principalmente dibujos.

Observación de la Clase:

La profesora ingresa a la sala de clases a las 12pm. y solicita silencio en reiteradas ocasiones, aproximadamente durante 5 a 10 minutos, nombrando uno a uno los niños y/o niñas que veía de pie o hablando y comunica al curso que en caso de no obedecer colocará anotaciones en el libro, al igual que a aquellos que no tienen puestas su cotona. Luego, espera que los niños indicados se coloquen la cotona, al mismo tiempo pide silencio, orden y que saquen el cuaderno verde (comprensión del medio), lo cual también repite en reiteradas ocasiones.

Aún con ruido en la sala, la profesora recuerda lo trabajado en la clase anterior, realizando preguntas tales como: *“Se acuerdan que ayer la tía puso unos animales aquí en la pizarra... ¿Se acuerdan cuáles?”*, ante lo cual el curso comienza a nombrarlos uno a uno.

Posteriormente, pregunta sí los animales nombrados por los alumnos/as, corresponden a la clasificación ovípara o vivípara. Al momento de preguntar por la forma de nacer del gato, uno de los niños levanta la mano para pedir la palabra, la cual es otorgada por la docente, pero éste al no responder inmediatamente, otorga la palabra a otro de los niños. Simultáneamente, el primer niño, que no respondió con rapidez la pregunta, levanta nuevamente la mano, agitándola bruscamente, pero la profesora le dice: *“No, ¡tú ya no respondiste!, ahora le toca a él”*.

En tanto el niño responde que pertenece a la clasificación vivípara, por nacer por crías vivas, la profesora con un tono de molestia se dirige a otro niño, que caminaba hacia ella, diciéndole “¡Siéntate!”. Luego comunica que antes de entregar la guía deberán escribir lo que ella anotará en la pizarra.

Al escribir la primera definición de vivíparos, la docente pregunta puntualmente a uno de los niños “¿Qué significa que un animal sea vivíparo?”, éste responde correctamente, ante lo cual la docente lo felicita anotando la definición en la pizarra. Luego interviene diciendo: “¿Cuál será la otra clasificación que se me olvidó?”, Ante ello, la mayoría de los niños/as responde gritando: “Ovíparos”.

Para escribir la definición de esta última clasificación, le solicita a uno de los niños que comente lo que entiende por ovíparos, éste al responder correctamente lo anota en la pizarra. Luego escribe en otra pizarra una actividad que consistía en clasificar una nómina de animales, según sea ovíparo o vivíparo y pregunta a que clasificación pertenece el loro, ante lo cual los niños en su conjunto responden “Ovíparo, porque nace por huevos”.

El texto escrito en la pizarra es el siguiente:

Los animales pueden ser:

- 1) Vivíparos: Son animales que nacen de crías vivas.
- 2) Ovíparos: Son animales que nacen de huevos.

Clasifica los animales en:

Vivíparos – Ovíparos

- 1) Loro: Ovíparo
- 2) Perro:
- 3) Vaca:
- 4) Gallina:
- 5) Elefante:

Luego de copiar en la pizarra, la profesora permanece adelante observando al curso. Mientras algunos copiaban, otros estaban de pie consiguiéndose algún material y dos de los niños peleaban a modo de juego, puesto que se reían y no parecían molestos entre ellos. Varios alumnos se levantan de sus puestos con cuaderno en mano y se dirigen hacia una estudiante en práctica que se encontraba sentada junto a uno de los niños, revisando un material. Ninguno de los estudiantes se acerca a la docente titular, para realizar consultas.

En tanto, la docente continuaba frente al curso observando, uno de los niños que se encontraba cerca de ella le pregunta en voz baja “¿Quién se va a llevar el peluche?”, respondiendo ésta en voz alta “El que se porte bien se lleva el peluche”, originando la reacción de otros niños que comenzaron a comentar su comportamiento positivo durante la jornada.

Mientras los niños y niñas transcribían lo del pizarrón y la docente observaba al curso de pie, llama en reiteradas ocasiones la atención a niños que se encontraban de pie y da a conocer un par de veces que ya varios de los compañeros han terminado de copiar.

En ese momento llega un auxiliar con las guías de trabajo y la profesora mostrando el material al curso dice: *“voy a entregar esta lámina, escuchen ¿Quién me está escuchando?... la voy a entregar y le colocan nombre... ¡Espérate!* (dice al momento que un niño levanta su mano) *no la pueden perder, después la pegan y pintan, pero primero se van a fijar de que se trata”*. Luego de ello, comienza a repartir las hojas por puesto, con ayuda de una estudiante en práctica.

Posteriormente, los niños y niñas realizan la actividad tanto de la pizarra como de la guía, mientras que otros se encuentran de pie caminando por la sala, en ese momento, la docente que estaba sentada en su escritorio se pone de pie y pregunta: *¿Si yo pasara revisando las guías, quien tendría puesto el nombre?*, varios de los niños levantan su mano y la profesora nuevamente dice: *“Apuesto a que si yo pasara revisando, varios de los que dijeron tener puesto el nombre no lo tendrían escrito”*.

Nuevamente se sienta y desde su escritorio pregunta *“¿Quién está aprovechando el tiempo?”* ante ello, la mayoría de los niños y niñas levantan su mano. Pasado un tiempo relativamente corto, la profesora vuelve a ponerse de pie y comienza a revisar por una de las filas, niño por niño, la actividad de la guía, ignorando por completo a uno de ellos (niño correspondiente a la muestra), puesto que, no mira su lámina ni su cuaderno y tampoco realiza comentarios al respecto, como al resto de los niños de la fila. Las tres filas restantes, no son supervisadas por la docente.

Luego de unos minutos, mira algunos cuadernos, los más cercanos a donde ella se encuentra y con unos dibujos en sus manos le indica al curso que tomen atención, borra la pizarra y los comienza a pegar uno debajo del otro, realizando preguntas relacionadas a cómo cubren su cuerpo, su hábitat y al cómo nacen.

Los dibujos de animales que expone ante el curso son: una jirafa, un gato y una tortuga. Por ejemplo:



Cubre su cuerpo con: _____

Mi hábitat es: _____

Soy: _____

Luego indica a los estudiantes que ellos deberán copiar lo del pizarrón y contestar lo que se les pide. Vuelve a su escritorio y llama a algunos niños y niñas para que lleven su cuaderno y hacer marcas en ellos. Varios de los alumnos quedan sin revisión.

La profesora le dice al curso: “¡Apúrense! que quiero dar una tarea”, borra la segunda pizarra que contenía la primera actividad de clasificación ovípara y vivípara y escribe en un rincón de ésta:

Tarea
 Recorta y pega animales
 ovíparos y vivíparos
 (5 de cada uno).

Al terminar de escribir la tarea, ordena a los niños y niñas que se sienten y que no pondrán hablar ni pararse mientras ella va al baño, a penas ingresa a la sala la

docente dice, mirando a una de las observadoras: “ *Hay que cambiar ésta (tortuga), por que no la vimos... con caparazón*”. Cambia la imagen de la tortuga por una de avestruz, se va a sentar y dice: “*Nos vamos*”.

Los estudiantes continúan copiando mientras que aquellos que habían finalizado ordenan sus cosas para retirarse. La profesora, mira el reloj y toma el peluche que tiene en su escritorio, anunciando al curso que el niño - X- es quien se lo llevará, por haber terminado todo y portarse bien, ante lo cual varios de los niños y niñas comienzan a reclamar argumentando que nunca han sido elegidos para llevárselo mientras que él sí. La docente no realiza comentarios.

Ingresa a la sala un alumno de otro curso a buscar a uno de los niños, (niño de la muestra) pero la docente le dice: “*Tu hermano no ha copiado nada, nada de nada, sí tu sabes que él no hace nada, no se para que viene al colegio... <niño> te voy a volver a acusar con tu mamá si mañana no trabajas*”.

Tocan el timbre y comienzan a llegar los padres y apoderados, al igual que los respectivos tíos de furgón.

Anexo Nº 5.

Registro Ampliado
Observación Profesora 2

Curso: 2º Básico A.

Total de alumnos: 38.

Fecha: 8 de Octubre del 2007.

Observadoras: Carolina Fredes – Yesenia Lara.

Horario de Observación: 12 p.m. – 12.50 p.m.

Antecedentes:

La profesora de segundo año básico, quien estaba en conocimiento de la observación a realizar, nos indica que ésta podrá llevarse a cabo durante la clase de Educación Física, la cual se realizará en la multicancha del establecimiento.

La multicancha, se encuentra delimitada por los baños de varones en el sector Sur, casas colindantes en el extremo Oriente y Poniente, mientras que por el sector norte se encuentran salas de clases. Cuenta con dos aros de básquetbol, graderías en el lado Este y un equipo de radio en el lado Oeste.

Si bien, por horario, la clase de Educación Física contempla las tres últimas horas del día jueves, es decir, desde las 10.45am a 12.50pm, ésta recién se inicia a partir de las 11.55, después del segundo recreo. La primera hora de esta clase se

utiliza para continuar con Lenguaje y Comunicación la cual, por horario, cubre desde las 10am hasta las 10.45am (una hora pedagógica).

Observación de la clase:

Una vez en la multicancha, tanto los niños y niñas como la docente, ésta les solicita formar dos hileras, una de niñas y otra de niños, en dirección Oeste.

Una vez formados les dice “¡Ya!”, y comienza a contar y formar grupos de diez y el último de seis, procurando no agrupar de manera mixta. Luego la profesora le dice al curso: *“Ahora que están formados, cada fila se va a ubicar al fondo”* (indicando el extremo sur de la multicancha).

Los niños y niñas ubicados en el extremo indicado y la docente frente a ellos les dice: *“¡Ya! Ahora avancen cinco pasos”*, una vez obedecida la instrucción la docente prosigue *“...arriba las manos, al lado, al frente, tomo distancia, junto los pies, cada fila avanza un cuadradito de la cancha. Bien... <niño> no te quiero ahí, al otro lado ¡estas puro jugando!”*. Nuevamente la docente comienza a emitir instrucciones *“...uno, dos, tres, cuatro”*, cada uno de ellos referido a un movimiento específico del cuerpo.

Posteriormente les solicita avanzar otro paso antes de llegar a la línea amarilla que divide la cancha, luego realiza preguntas como por ejemplo: *“¿hacia donde estamos mirando?”*, ante lo cual los niños responden correctamente, *“al Norte”*.

Continúa la clase diciendo “...*arriba las manos, pies juntos, brazos al frente, cuando diga uno: bajo; cuando diga dos: subo. Los pies están juntos*”.

Al momento de realizar este ejercicio por tercera vez, la profesora se dirige a uno de los niños que efectuaba la actividad contrariamente a lo indicado, diciéndole: “¿*El <niño> vino de visita?*”, (niño de la muestra), él la mira, se sonríe y espera a sus compañeros para incorporarse, pero luego vuelve a bajar a la cuenta de dos y subir a la cuenta de uno, la docente lo mira y mueve la cabeza sonriendo, pero sin decir nada. Termina esta serie de ejercicios una vez realizada nueve veces.

Posteriormente, la profesora frente a los niños los vuelve a ordenar y pedir silencio, puesto que algunos de ellos conversan con niños y/o niñas de otras hileras, luego comienza: “*arriba, al lado...cuando digo uno abro piernas y cierro brazos... y cuando digo dos cierro piernas y abro brazos*”, ante lo cual los estudiantes responden efectuando movimientos corporales, nueve veces seguidas. Finaliza esta serie de ejercicios realizando inspiración y espiración por cinco veces consecutivas.

Seguidamente, la docente incorpora dos tiempos más a los ejercicios señalados anteriormente, aludiendo a que a la cuenta de tres deben dar un salto con los pies juntos y a la cuenta de cuatro saltar dando un aplauso sobre la cabeza, dos de los niños no efectúan correctamente los ejercicios provocando la risa de algunos compañeros que sí lo realizaban. La docente solicita silencio sin referirse al tema y prosigue contando.

En tanto, uno de los niños que fue burlado por compañeros, se retira de la actividad y se sienta cabizbajo y con los brazos cruzados, en la gradería. Ante esta situación la docente, si bien lo miró no le dijo nada ni tampoco se dirigió hasta él.

El otro niño continúa en la actividad, pero deja de efectuar el mandato de la docente y juega haciendo movimientos propios, mirando al frente y sonriendo, la docente quien lo observa desde adelante no se refiere a ellos.

Continuando el curso normal de la clase, esta vez realiza nuevos ejercicios por hilera para evaluar, la profesora dice *“ahora les voy a poner nota por fila, vamos a empezar por ésta (indicando a la primera del lado Este) y los demás se van a sentar en el suelo para mirar como lo hacen”*. En ese momento un niño de la cuarta fila hace el intento de dirigirse al baño, cuya puerta se encontraba atrás de él, pero la docente al percatarse lo detiene diciendo *“Ni lo sueñes, porque si lo haces te vas a la oficina”*.

Luego de haber dejado la primera hilera de pie y las otras sentadas en el suelo, les solicita pararse para practicar los ejercicios, para ello comienzan efectuando una serie de diez rebotes en el lugar con los pies juntos y manos abajo, después diez saltos en el lugar abriendo solamente los pies, posteriormente una secuencia de diez saltos abriendo brazos y pies y para finalizar una cuarta serie de saltos abriendo piernas, brazos y aplaudiendo arriba.

Una vez practicado los ejercicios en conjunto, enumera las hileras del uno al cuatro en dirección Este – Oeste, comenzando con la primera, en ese momento el

mismo niño que es amenazado con llevarlo a la oficina, le solicita, a la docente, desde su puesto permiso para ir al baño, pero ella continúa solicitando la primera serie de diez ejercicios, agregando que *“a la cuenta de un, dos tres, hacen la primera serie, después un, dos, tres la segunda serie y así hasta llegar a la cuarta ¿Entendido?”* ante la respuesta positiva del curso, dice: *“Vamos, un, dos, tres...”*

Mientras los niños de la primera hilera realizan los ejercicios, la profesora dice al curso *“Miren al <niño> (niño de la muestra) que mal lo hace, esta descoordinado... <niño> ¿Me escuchas?, ¿Comprendes lo que digo?”*, ante lo cual el niño responde que sí moviendo su cabeza. Posteriormente a las palabras de la docente, la hilera repite la secuencia, obteniendo un 4.5 como nota.

Luego que todas las hileras efectuaran el mismo procedimiento, la docente, comunica que cada una de ellas obtuvo, respectivamente, un 4.5, 6.5, 6.8 y un 5.0, como nota, sin indicarles sus falencias. Al finalizar las series de ejercicios con cada hilera y sus respectivas notas, la primera de ellas solicita que les recuerde su calificación y al ser indicada por la docente (4.5) los niños comienzan a culpar al compañero que había sido mencionado anteriormente por la docente diciéndole: *“Pucha <niño> por tu culpa”, “si po <niño> no aprendis nunca, soi más tonto”*.

La profesora al observar y escuchar los comentarios realizados al <niño> dice a todo el curso: *“A ver, la fila que hable se le va a bajar la nota...Ahora vamos hacerlo la última vez para poner nota a todo el curso”*. Los niños y niñas vuelven a efectuar la secuencia de rebotes, esta vez todos juntos, obteniendo como calificación un 5.8

ante lo cual el curso dice:” *uhhhh*”. La profesora da por concluida esta parte diciendo: *“Tienen que practicar en la casa para tener mejor coordinación”*.

La docente invita a los niños y niñas para que se dirijan al final de la cancha, conservando las hileras formadas anteriormente, diciendo: *“Vamos hacer filas de cuncunas... ¿se acuerdan?”*, a lo que ellos responden alegremente *“ehhhhhh”*. La cuncuna consiste en formar hileras con una cierta cantidad de alumnos/as, quienes sentados unos tras de otros deben afirmarse de los pies de su compañero/a de atrás.

Antes de comenzar a desplazarse, la profesora les indica: *“Van a avanzar arrastrando el trasero hasta el lado norte de la cancha, la primera en llegar gana y la que se separa queda descalificada... ¿entendido?”*. Respondiendo los alumnos y alumnas fuertemente *“Siiiiiii”*.

Posterior a las instrucciones entregadas por la docente, el niño que se encontraba sentado en las graderías se incorpora a la actividad, al no tener grupo la profesora le asigna uno y le dice con tono suave: *“¿Esto si lo entendió?”*. Al mismo tiempo, la psicopedagoga retira a uno de los niños (niño de la muestra), quien se opone manifestando: *“No po ahora no, quiero hacer la cuncuna”*, ante lo cual la docente dice: *“No, vaya con la tía no más, usted sabe que tiene que realizar la sesión”*.

Comienza la actividad, destacándose en ella la alegría de los niños, puesto que ellos se reían y se estimulaban dándose ánimo para llegar a la meta, luego la

docente, subdivide las hileras formando siete grupos de cinco personas, para participar en dos carreras de cuncunas más. Al finalizar la cuncuna, la docente les pide mantener las hileras y efectuar carreras individuales hasta el final de la cancha, siendo el golpe en la mano del primer compañero/a, la señal de partida, pero no alcanza todo el curso a participar, cuando la docente da una nueva orden que consistió en trotar libremente por la cancha, ante los reclamos de quienes no alcanzaron a participar, siendo un niño en particular quien más reclamos efectúa, respondiéndole la docente: *“Con esas mismas ganas debería hacer las tareas en clases”*.

La profesora solicita que el curso se tienda en el suelo y siga instrucciones como abrir y cerrar las piernas mirando el cielo, bicicleta, entre otros. Posteriormente, la docente solicita que los niños y niñas se dirijan al baño a efectuar su aseo personal.

A las 12:50 tocan el timbre para retirarse del establecimiento, por lo que los niños y niñas vuelven a su sala a retirar sus cosas.

Anexo N° 6.**Registro Ampliado****Observación Profesora 2.**

Curso: 2º Básico A.

Total de alumnos: 38.

Fecha: 27 de Noviembre del 2007.

Observadoras: Carolina Fredes – Yesenia Lara.

Horario de Observación: 10 a.m. – 11.30 a.m.

Antecedentes:

El espacio físico de la sala de clases, está distribuido en tres hileras de bancos dobles, todos éstos ubicados en dirección “pizarrón”, es decir, en distribución frontal, donde ambos extremos poseen seis bancos y cinco en la hilera del centro, además, de un banco, ubicado entre el espacio de la hilera del lado Oriente y central y otro, entre ésta y la del lado Poniente, ambas en la parte posterior de la sala.

Todas las ventanas y la puerta se encuentran ubicadas en la pared Oriente de la sala de clases. En relación a la decoración, ésta contempla bastante material alusivo a los contenidos tratados, de todos los tamaños y colores llamativos.

Observación de clases:

Una vez finalizado el primer recreo, la docente espera que los niños y niñas ingresen a la sala, solicitándoles silencio y que recojan los papeles del suelo, mientras ella pega unas láminas en el pizarrón que poseían información referente al cuerpo humano: una de ellas era el dibujo del esqueleto, hecho con cartulina amarilla y el otro una lámina alusiva al cuerpo humano en general.

Posteriormente, un niño al ver las imágenes en la pizarra, le pregunta a la docente: *“¿Tenemos que dibujar eso?”*, ante ello la profesora responde: *“No, porque yo les voy a entregar una lámina, pero van a trabajar con el cuaderno en vertical... miren así”*, señalándoles la posición, en donde deberán ocupar dos hojas. Luego se da cuenta, que esa forma de colocar el cuaderno corresponde a la posición horizontal y se lo comunica al curso.

La docente prosigue diciendo: *“Vamos a recordar cada uno de los huesos vistos la clase pasada y la anterior... entonces el <niño>, me va a decir ¿cómo se llama el hueso que protege el cerebro?”*, el niño responde correctamente y la profesora lo menciona más fuerte para que todo el curso lo escuche, luego ubica en el esqueleto, una flecha que indica el cráneo, adjuntando a ésta una cartulina con el nombre correspondiente.

El mismo niño que responde se levanta de su puesto para botar un papel, pero la profesora le dice: *“¡<niño>!, (niño de la muestra) tienen que volver a tu lugar, porque yo estoy hablando..., la <niña> no es el problema eres tu... definitivamente*

hay algunos que no les funciona bien el cerebro, no entienden instrucciones... seguimos bajando, tenemos dos huesos que ustedes se lo pueden tocar aquí en los costados que unen el cuello, la columna vertebral con el hombro ¿Cómo se llama?”.

Un niño responde a viva voz “Hómero”, ante lo cual la profesora le dice que: *“no adivine, si no sabe no hable”*, otorgándole la palabra a otra niña que no había pedido la palabra, ella responde correctamente y la docente le dice: *“Muy bien clavícula, entonces hago una flechita, busco en mis cartoncitos el nombre y le pongo el nombre, después bajamos a la parte del tórax. El hueso que se unen todas las costillas, ese nombre no se los nombre la clase anterior, se llama esternón, entonces tengo que hacer la flecha más larga”*

La docente continúa efectuando el mismo procedimiento con el resto de los huesos para ser tratados en clases, preguntándole, específicamente, a los niños y niñas que se percibían más inquietos o que no prestaban atención.

Al llegar a las extremidades superiores, la profesora pregunta: *¿Cuáles son los huesos del brazo?”*, un niño se adelanta y levantándose de su puesto responde con seguridad *“¡Hómero!”*, pero la profesora le dice: *“¡Nooo!, na que ver niño”*, el resto del curso se ríe y responden casi en conjunto *“Húmero”*, el niño baja su cabeza y se sienta en silencio.

Luego la docente realiza la siguiente pregunta: *“¿Qué tienen en común el radio, el cúbito y el húmero?”*, ante lo cual varios niños y niñas responden *“Están en el mismo brazo”, “están unidos”, “son huesos duros”*, pero la docente niega cada una

de las respuestas con un rotundo ¡no!, hasta que uno de los niños, siempre elegido por ella, responde: *“Son huesos largos”*, siendo reafirmado por la docente, quien además agrega, que está es la característica principal.

Prosigue con la misma estrategia, de avanzar de forma descendente con los huesos. Al preguntar a uno de los niños, por los huesos que conforman la columna vertebral, éste permanece en silencio, mientras que varios niños levantan su mano, pero la docente les dice: *“No hablen, ni levanten su mano”*, cediéndole la palabra a los niños y niñas que conversaban y jugaban en sus puestos en ese minuto.

Como ninguno de ellos responde, comienza a preguntarles a los niños y niñas que habían levantado su mano anteriormente, cuando una de las niñas responde sin que ésta se lo haya solicitado, le dice: *“<niña>, yo no te he dado la palabra”* y mirando a otro de los estudiantes dice: *“<niño>, ¿Por qué esta mirando el cuaderno, ciérrelo inmediatamente”*. Finalmente es ella quien responde, que los huesos que conforman la columna vertebral son las vértebras.

Continuando la profesora con la clase, en reiteradas ocasiones solicita silencio, que no se den vuelta, que no se paren y que dejen de hacer ruido. Luego de hacer estos llamados de atención intenciona una pregunta que requería establecer relación de conocimientos, respecto a los huesos del ante brazo y la parte baja de la pierna. Pero finalmente ninguna de las respuestas le fue satisfactoria y sin dar pistas, le comunica al curso que ambas partes del cuerpo, poseen dos huesos, siendo ésta la característica que esperaba escuchar.

Luego de culminar con la demostración de los huesos y hacer preguntas generales de éstos, como por ejemplo, la cantidad de huesos que tiene el esqueleto humano, comunica al curso que se hará entrega de la lámina y comenta las instrucciones por la que deberán regirse. Éstas consistían en pintar de amarillo el esqueleto, para de este modo, recortarlo y pegarlo en el cuaderno, unir con una flecha cada una de las partes vistas durante la clase, las cuales también debían ser recortadas y pegadas según corresponda. Les recuerda, además, la forma en que debían utilizar el cuaderno.

La docente al percibir que algunos niños y niñas se encuentran de pie, consiguiéndose materiales y conversando en voz alta, les dice: *“Es con nota, si termina después del primer toque de campana se baja inmediatamente a un seis, si termina después del segundo toque de campana se baja a un cinco ¿Quedó claro?”*, ante ello, los niños y niñas responden en forma generalizada: *“Siii”*.

Los estudiantes, cada uno en sus respectivos puestos comienzan a trabajar y en general, la sala permanece silenciosa. En tanto, la docente se instala en su escritorio y comienza a revisar unos cuadernos que tenía encima de su mesa.

Al percibir que los niños comienzan a pararse, la profesora añade: *“Si siguen paseándose y hablando... ¡Heyy!, no hablé porque va a perder tiempo...Vamos a comenzar a bajar puntos”*. Los niños y niñas vuelven a sus escritorios y continúan trabajando.

La docente, quien permanece todo el tiempo en sus escritorio escucha a uno de los niños (niño de la muestra) decir que va a pintar los recuadros con el nombre de cada parte del esqueleto de diferentes colores y dice en voz alta, sin levantarse de su puesto: *“No pueden pintarlo de diferentes colores, los recuadros tienen que ser de color azul y el esqueleto amarillo”*. El curso se ríe, mirando al niño que había hecho la acotación, pero la docente vuelve a decir: *“shhh”*.

Una vez que se retoma el silencio en la sala, la docente, levanta de vez en cuando su cabeza, mira a todo el curso y cada ciertos momentos realiza las siguientes intervenciones: *“<niña>, trabaja”*; *“Ud., no se pare, no hable y trabaje”*; *“Siéntate”*; *“Shhh...”*; *“Tú trabaja, acuérdate que ahora es con nota”*; *“<niño>, donde te sienta conversas”*; *“¿Porqué anda de pie?”*; *“<niño>, parece que te vamos a mandar a la sala de primero”*; *“<niña>, ¿no entiende?, no hable”*.

Tocan el primer timbre, y los niños dicen: *“Ahhh, un seis”*. Sólo, siete niños terminaron antes del primer timbre y por lo tanto obtuvieron un siete.

En tanto, el resto de los niños, con cierto disimulo, murmuran entre ellos, mirando sus respectivas láminas y se prestan materiales por debajo de la mesa. Uno de ellos (niño de la muestra) se levanta de su puesto y se dirige hacia la profesora, pero ella le dice: *“No, vaya a sentarse... yo ya expliqué”*, el niño va a sentarse y comienza a hojear su cuaderno.

Luego, al segundo timbre, la mayoría del curso deja sus cuadernos en el escritorio de la profesora, quien les recuerda que obtendrían un cinco como nota máxima, permitiéndoles salir a recreo.

Al finalizar la clase, cuatro niños pierden su recreo y continúan trabajando, mientras la docente sale de la sala.

Anexo Nº 7.**Registro Ampliado****Observación Profesora 1.**

Curso: 1º Básico A.

Total de alumnos: 35.

Fecha: 27 de Noviembre del 2007.

Observadoras: Carolina Fredes – Yesenia Lara.

Horario de Observación: 12 p.m. – 12.50 p.m.

Antecedentes:

La sala mantiene las mismas características mencionadas en la observación de la clase anterior, de esta misma profesora, la única variación en la sala, es respecto a la decoración de ésta, ya que el material de apoyo que utilizaban los estudiantes en las disertaciones se ubicaban en las paredes de la sala.

Antes de ingresar a la sala, la docente comunica a las observadoras, que la clase tendrá una modalidad expositiva, puesto que los niños y niñas deberán realizar las disertaciones acordadas para esta clase.

Observación de la clase:

Los niños son los primeros en ingresar a la sala, puesto que la docente tarda unos minutos en llegar. Cuando la docente ingresa y observa que hay desorden en la sala, comienza a decirles, casi gritando: *“Cállense..., siéntese..., oye tú cállate o te vas a la oficina..., recoge eso,... oye ya po..., me duele la cabeza..., sino se callan no vamos a comenzar...”*.

Luego de conseguir que cada uno de los estudiantes esté ubicado en sus puestos, les solicita que saquen el cuaderno verde (Comprensión del Medio) y que aquellos que les corresponde exponer levanten su mano. Seis del total de los niños levantan su mano.

En ese momento ingresa a la sala una niña disfrazada de vaca, acompañada de su madre, quien la espera fuera del aula. El resto del curso, al verla, comienza hacer comentarios burlescos, tales como: *“Mira la gorda...”*, *“Jajajajaja”*, *“Es una vaca y se ordeña...”*, Al escuchar, la profesora pide silencio y respeto, sin dar argumentos del por qué de su petición.

La profesora cuenta, un, dos, tres, para dar inicio a la disertación que consistía en señalar si éste era doméstico y/o salvaje, cómo viven, cómo nacen, si es ovíparo o vivíparo y cómo se alimentan, aunque también incluía información complementaria.

Mientras la niña expone, sus compañeros permanecen en silencio durante los tres minutos, aproximadamente, en que transcurre la exposición. Al finalizar, la profesora, le hace preguntas relacionadas a la explicación de sus afirmaciones, como por ejemplo: “¿Por qué es vivíparo?”, también le hace otros tipos de preguntas como: “¿De qué cubre su cuerpo?”. En algunas oportunidades otros niños y niñas respondían, pero la docente los hacía callar usando un tono fuerte.

Al término de la exitosa disertación de la niña, la docente, solicita un aplauso, ante lo cual los niños responden positivamente. Luego le pregunta “¿Le trajo regalito a sus compañeros? Para que los entregue”, al responder que sí, procede a repartir los obsequios.

La docente, dice “Saquen el cuaderno verde, para que peguen el regalito que trajo la <niña>”. La profesora otorga aproximadamente unos 7 minutos para que los niños y niñas peguen la información de la disertación, en tanto, la docente pasa por los puestos pegando las tarjetas informativas a quienes aún no lo realizaban.

La docente, desde adelante vuelve a recordarle al curso que deben pegar las tarjetas en su cuaderno verde, menos aquellos niños y niñas que se encontraban realizando una prueba que no alcanzaron a terminar en el bloque anterior.

Una vez, que todos los niños y niñas habían pegado el material entregado por la niña que disertó, la profesora le dice al niño que se disponía a exponer: “Ya <niño>, tienes que hablar fuerte...comenzamos...uno, dos y tres”.

Mientras la profesora ordenaba papeles en su escritorio, el niño aún no comenzaba, miraba a sus compañeros desde adelante y de vez en cuando observaba a la profesora. Luego de unos minutos, ella, vuelve a decir *“Ya, uno, dos y tres”*. El niño comenzó a exponer, pero cuando la docente se percató que éste miraba la cartulina que estaba pegada en el pizarrón y que contenía información alusiva a los peces, la profesora, le indicó que se detuviera y le dijo *“No mires la cartulina <niño>, tú te lo tienes que saber, yo sé que se lo sabe”*.

Ante el comentario de la profesora, el niño tomó aire y movió su cabeza afirmativamente, luego prosiguió disertando. Cuando finalizó, la docente, dijo *“Ven, él se lo sabía todo, un aplauso pal` <niño>”*. Posteriormente, realizó preguntas al curso sobre el tema expuesto y volvió a solicitar un aplauso para el expositor. El niño sonriendo vuelve a su puesto.

Sin que la docente, solicitará los regalos del niño para sus compañeros/as, éstos comenzaron a aplaudir y gritar: *“Los peces, los peces, los peces...”*. Ante ello, el niño comienza a repartirlos y los alumnos y alumnas a pegarlos en su cuaderno. Al ver la profesora, a uno de los niños con el cuaderno amarillo (Educación Artística) sobre la mesa, le dice: *“¡<Niño>!, que estas haciendo con ese cuaderno, tienes que pegarlo en el cuaderno verde”*. El niño asiente.

En tanto, los niños pegan el material en su cuaderno, la docente llama varias veces la atención a los niños y niñas, solicitándoles silencio y que permanezcan en sus puestos, alzando más de una vez la voz. Al percibir que éstos no obedecían, la

docente aplica una medida disciplinaria militarizada, en donde los niños y niñas efectuaban movimientos de acuerdo a los números que ésta mencionaba.

Continúa efectuando el siguiente llamado: *“Atención”*, ante lo cual los niños y niñas respondieron diciendo: *“Atención a la tía por favor”*; Luego prosigue diciendo: *“un, dos, tres, momia es..., mejor fila cual es”*, por lo que los estudiantes se hacen callar y se ordenan entre ellos mismos, para dar por iniciada la siguiente disertación.

De este modo, el resto de los niños y niñas que disertaron, siguió el mismo procedimiento empleado por la docente, es decir, exponer y luego entregar los regalos para sus compañeros/as. Pero en una oportunidad, cuando el tema era la tortuga, la profesora solicita, que la guía entregada como regalo por la niña, que expuso, debía ser desarrollado en el momento, diciendo: *“Vamos a ver quién es más veloz, comenzamos uno, dos y tres... ah, y el que termine primero se lleva el peluche, acuérdense de poner su nombre, pero menos los niños y niñas que están haciendo prueba, ahora ellos no participan, por flojitos”*

Al finalizar la exposición del delfín, la profesora, se dirige al grupo de alumnos y alumnas que esta realizando la prueba y les dice: *“Ustedes no tienen que hablar nada del delfín, por que están haciendo la prueba, yo hoy día las reviso y si los veo conversando otra vez, les quito la prueba y punto... ya y el resto va a guardar la información que entregó la compañera y lo pegan en su casa, si lo pegan, les voy a colocar un siete, se comen el dulce en la casa”*.

Luego la docente, pregunta al curso: “¿Quién falta?” y varios responden “el <niño>” (niño de la muestra), entonces la profesora mirándolo, le dice: “Y tú, ¿te lo sabís <niño>?”, él responde que sí moviendo la cabeza. Pero antes le da la oportunidad a otro niño, quien sigue todo el procedimiento que indicó la docente anteriormente, siendo su disertación exitosa.

Cuando fue el turno del penúltimo niño (niño de la muestra), vuelve a preguntar: “De verdad ¿te lo sabés?”, y él vuelve a responder que sí, haciendo ésta un gesto de incredulidad. Mientras disertaba, la profesora interviene diciendo: “Ya po, habla fuerte así como cuando hacís desorden”, el niño sube un poco el volumen de su voz y continúa, en tanto la docente sigue pegando en el cuaderno de algunos niños y niñas, las tarjetas informativas, anteriormente entregadas.

Al finalizar, la profesora, solicita al niño que deje su regalo sobre la mesa y que mañana ella se los entregaría a los compañeros y a diferencia de los demás niños expositores, no pide un aplauso para él.

Mientras que el próximo niño se disponía a disertar preparaba su material, la profesora se dirige a una de las niñas (niña de la muestra) y le dice: “Oye tú, ¿repartiste el regalo que se te quedó ayer?”, los compañeros responden que no y ella permanece en silencio mirándola, la profesora le dice: “Tienes que entregarlo...es tonta esta cabra... cero preocupación de los padres”.

Una vez concluida todas las disertaciones, la docente solicita que guarden todos los útiles en la mochila y se refiere a un niño diciendo: *“Y tú trae los materiales mañana, por que ya es tarde y no alcanzamos”*.

Los padres comienzan a retirar a sus hijos a las 12: 50 AM.

Anexo N° 8.**Cuadro Análisis**

Categorías	Análisis Descriptivo
<ul style="list-style-type: none"> • <u>Estructura de la Clase</u> 	<p>En el inicio de la primera clase observada (Comprensión del Medio), la profesora emplea de 5 a 10 minutos en mantener silencio y orden en el aula, solicitándolo individualmente.</p> <p>Recuerda contenidos de la clase anterior, los cuales consistían en la clasificación vivípara y ovípara de los animales, realizando preguntas a los educandos, para finalmente comunicar la entrega de una guía y recordar las anotaciones que hará en la pizarra.</p> <p>El inicio de la segunda clase (Educación Física) se efectúa una hora después, según lo señala el horario de clase.</p> <p>La docente comienza la clase ordenando a los estudiantes en hileras: una de hombres y otra de mujeres, pero se ve interrumpida por la conversación</p>

Cuadro Análisis.

Categorías	Análisis Descriptivo.
	<p>que ésta sostiene por unos minutos con una colega.</p> <p>La docente, realiza ejercicios de carácter militarizado.</p> <p>En la tercera clase observada (Compresión del Medio), la docente solicita antes de comenzar su clase, orden y limpieza, al igual que manda a una alumna a sacar fotocopias.</p> <p>La docente, entrega instrucciones de la forma en que será utilizado el cuaderno, pero posteriormente lo corrige debido a que la instrucción indicada no era la correcta.</p> <p>La docente recuerda el contenido trabajado la clase anterior, "Identificación de Huesos", utilizando para su reconocimiento las láminas expuestas en la pizarra, alusivas al tema. Además establece relación entre los huesos señalados, intencionando preguntas,</p>

Cuadro Análisis.

Categorías	Análisis Descriptivo.
	<p>especialmente, a los niños y niñas que se encontraban más inquietos o no prestaban atención.</p> <p>En la cuarta clase (Comprensión del Medio) la docente a viva voz, solicita orden y silencio de manera individualizada en reiteradas ocasiones, apelando a su malestar físico y a amenazas.</p> <p>Comienza la clase reconociendo a los niños y niñas que iniciarán su disertación.</p> <p>La docente para llevar a cabo el desarrollo de la primera clase, realiza preguntas para confeccionar definiciones. Ésta otorga instrucciones, sobre las actividades que se efectuarán durante la clase, las cuales consisten en anotar de la pizarra una nómina de animales para su posterior clasificación ovípara y vivípara, desarrollar una guía de trabajo y</p>

Cuadro Análisis.

Categorías	Análisis Descriptivo.
	<p>en copiar y dibujar los animales que la docente pego en la pizarra, especificando, como cubre su cuerpo, su hábitat y si es doméstico o salvaje.</p> <p>La docente corrige uno de los puntos de la última actividad, al reconocer que ésta no ha sido tratada en clases.</p> <p>El desarrollo de la segunda clase, se caracteriza por la emisión de instrucciones otorgadas por la docente durante la clase, aumentando el nivel de complejidad en los ejercicios posteriores. Estas instrucciones están orientadas a dirigir el desarrollo de los ejercicios.</p> <p>Se realiza una asignación de calificaciones al desempeño que tiene primero cada una de las hileras y luego al curso en general, sin indicar las fortalezas y debilidades presentadas por los estudiantes.</p>

Cuadro Análisis.

Categorías	Análisis Descriptivo.
	<p>La docente comienza el desarrollo de la tercera clase, a partir de las respuestas otorgadas por los niños y niñas.</p> <p>También, entrega instrucciones que guiarán el desarrollo de la guía, recordándoles las instrucciones dadas en un comienzo, anunciando además, que ésta será calificada al Finalizar la clase.</p> <p>El desarrollo de la cuarta clase, se centra exclusivamente, en la exposición de cada uno de los niños y niñas programada para ese día. Al finalizar cada una de éstas, la profesora realiza preguntas referentes al tema expuesto, sellando con un regalo alusivo el contenido de sus respectivas disertaciones.</p> <p>En este momento de cierre, de la primera clase, la docente determina quien será merecedor del peluche para luego despedir a los alumnos y alumnas.</p>

Cuadro Análisis.

Categorías	Análisis Descriptivo.
	<p>El cierre de la segunda clase, se distingue por la realización de ejercicios, que invitan volver a la calma, puesto que son ejercicios suaves, guiados por las instrucciones constantes de la docente. Destina tiempo para efectuar el aseo personal.</p> <p>En la tercera clase, el cierre aparece caracterizado por la entrega de las guías terminadas, recordando, la docente, que sus calificaciones dependerán del tiempo en que hayan finalizado.</p> <p>Durante el cierre de la cuarta clase, la profesora solicita guardar los útiles y evidencia que algunas de las disertaciones programadas para ese día, quedarán pendiente por falta de tiempo.</p>

Cuadro Análisis.

Categorías	Análisis Descriptivo.
<p><u>Ambiente y Clima de Aprendizaje.</u></p>	<p>Las tres clases que se desarrollaron en el contexto de la sala de clases, se caracterizan por una distribución frontal de los puestos dobles, es decir, siempre en dirección pizarrón y uno tras de otro.</p> <p>En tanto, una de las clases (Educación Física) se efectuó en la multicancha, donde se ocupó todo el espacio, pero siempre bajo el ordenamiento llevado a cabo por las instrucciones docentes.</p> <p>Observación de Clases Profesora 1.</p> <p>La docente realiza frecuentemente peticiones de silencio y orden, basadas en llamados de atención y amenazas, en ciertas ocasiones utiliza estrategias “militarizadas” para conseguir las, los cuales son reconocidos por los niños y niñas.</p> <p>La interacción y participación en clases, está determinada por la docente, la mayor parte de las veces, mediante</p>

Cuadro Análisis.

Categorías	Análisis Descriptivo.
	<p>preguntas intencionadas a ciertos niños.</p> <p>Los educandos solicitan autorización para participar levando su mano, cuando estos no responden inmediatamente, la docente, da la palabra a otro niño.</p> <p>No todos los niños participan de la clase, puesto que, se encontraban realizando una prueba. Al momento que éstos intervenían en la clase, la docente, negaba su participación.</p> <p>La docente, muestra una constante actitud de desconfianza, molestia y en ciertos momentos, incluso, de prepotencia, aunque también es posible reconocer que en algunos casos, la docente, se muestra afable con ciertos niños y/o niñas, mientras que con otros actúa de manera despectiva y negativa, llegando a ser incluso desafiante.</p> <p>Al momento de percibir burlas dirigidas a una de las niñas, la docente, ordena silencio y respeto, sin profundizar en el</p>

Cuadro Análisis.

Categorías	Análisis Descriptivo.
	<p>tema.</p> <p>La docente supervisa el trabajo de los niños y niñas, la mayor parte del tiempo, desde la parte delantera de la sala y cuando en un momento se dirige hacer una revisión por hilera, solo la efectúa en una. En la hilera que realiza la revisión, ignora a uno de los niños que precisamente es parte de nuestra muestra.</p> <p>Generalmente los estudiantes no realizan consultas a la profesora para aclarar sus dudas, sino más bien, lo hacen con la practicante.</p> <p>Constantemente la docente, apura el desarrollo de las actividades para comenzar otras.</p> <p>La docente anuncia que dependiendo de la conducta de los estudiantes, estos tendrán la posibilidad de llevarse el peluche. Al finalizar la clase, luego de otorgar el premio, algunos niños y niñas</p>

Cuadro Análisis.

Categorías	Análisis Descriptivo.
	<p>reclaman por no haber sido nunca elegidos, mientras que el beneficiado lo había obtenido otras veces.</p> <p>Mientras los niños y niñas trabajan, la docente habla por celular, saliendo incluso de la sala.</p> <p>Observación de Clases Profesora 2:</p> <p>Las clases realizadas por esta docente, se caracterizan por mantener un clima en base al orden, recurriendo a amenazas o disminución de la calificación, de forma autoritaria, visualizándose un ambiente tenso durante el desarrollo de las actividades individuales.</p> <p>En el instante de anunciar las calificaciones, la docente no entrega mayor información que la nota.</p> <p>La interacción y participación está determinada por la docente, sin otorgar consentimiento a la participación sin su autorización. Se encuentra,</p>

Cuadro Análisis.

Categorías	Análisis Descriptivo.
	<p>principalmente establecida mediante preguntas y respuestas, como también por el condicionamiento de la nota. La interacción entre pares es generalmente negada.</p> <p>Ante las respuestas equívocas de los niños, la profesora da por terminada su participación y prosigue con otros.</p> <p>La profesora en forma recurrente ignora los diálogos que los niños y/o niñas pretenden establecer con ella.</p> <p>A pesar de estar presentes durante la jornada, no todos los niños participan de las actividades ya sea por decisión de ellos mismos o bien porque deben dirigirse a la sala de diferencial.</p> <p>En ciertas ocasiones realiza ejercicios de carácter “militarizado”, los cuales son reconocidos por los educandos.</p> <p>La docente, en ocasiones se dirige a los estudiantes realizando comentarios irónicos, respecto al desempeño de éstos.</p>

Cuadro Análisis.

Categorías	Análisis Descriptivo.
	<p>En el momento que los niños y niñas efectúan burlas a algún compañero, la docente interviene solicitando silencio, sin referirse concretamente a ello.</p> <p>En una de las clases destaca el silencio de la sala, el cual se mantiene con los constantes llamados de atención, realizados por la docente, desde su escritorio, sin permitir que los niños y niñas se dirijan a ella para realizar consultas respecto a la actividad.</p> <p>En Educación Física los llamados de atención disminuyen, al realizar la actividad de la cuncuna y se hace patente la fuerte distinción de sexos.</p>

Cuadro Análisis.

Categorías	Análisis Descriptivo.
<p style="text-align: center;"><u>Metodologías y Estrategias</u> <u>empleadas por la docente, en el</u> <u>tratamiento curricular.</u></p>	<p>Las metodologías y estrategias ejecutadas por las docentes se caracterizan por:</p> <p>La realización de preguntas referentes al contenido trabajado anteriormente, puesto que, se trata de repasar los temas vistos en la unidad.</p> <p>La transcripción del contenido, escrito por la profesora, en la pizarra.</p> <p>La entrega de instrucciones rigurosas, al curso en general, para la realización de actividades durante el transcurso de la clase.</p> <p>Ejecución de ejercicios, en base a los mismos procedimientos, aumentando su complejidad, lo que en una oportunidad se utilizó para interrelacionar los contenidos tratados en clases con los tratados en otras disciplinas.</p> <p>El cambio de actividades, determinado por el término de los primeros estudiantes.</p>

Cuadro Análisis.

Categorías	Análisis Descriptivo.
	<p>La realización de evaluaciones sumativas una vez terminadas las actividades, manejando la escala de notas de acuerdo al tiempo empleado en su ejecución y el tiempo asignado para éstas.</p> <p>El mantenimiento del orden y limpieza del lugar físico donde transcurre la clase, recurriendo a llamados de atención individual y a amenazas, tales como anotaciones al libro, específicamente, cuando la docente está hablando.</p> <p>Asignación de premios para el logro de conductas deseadas.</p> <p>Comunicación al curso de los logros alcanzados por determinados estudiantes durante la clase.</p> <p>Utilización de recursos materiales como apoyo al trabajo pedagógico, tales como material visual didáctico, el cual se expone ante todo el curso y la implementación de guías para aplicar contenidos individualmente.</p>

Cuadro Análisis.

Categorías	Análisis Descriptivo.
	<p>Otorgamiento de tareas a casa.</p> <p>Utilización de errores de algunos alumnos como modelo de lo que no debe hacerse, realizando comentarios sarcásticos, así como también, en otras oportunidades el uso de estímulos verbales, para resaltar los aprendizajes correctamente adquiridos.</p>

Cuadro Análisis.

Categorías	Análisis Descriptivo.
<p style="text-align: center;"><u>Apoyo a los Niños que Presentan Necesidades Educativas, Asociada a Problemas de Aprendizaje.</u></p>	<p>A modo de tener un panorama más nítido acerca del apoyo pedagógico que las docentes otorgan a los niños y niñas en quienes reconocen un problema de aprendizaje, a continuación se describirán todas las situaciones de interacción que éstas tuvieron con los niños correspondientes a nuestra muestra.</p> <p>La docente al supervisar el trabajo de los niños y niñas por filas, pasa por alto a uno de ellos (muestra), sin referirse a él.</p> <p>La profesora dirigiéndose al hermano de uno de los niños (muestra), le manifiesta que este último no ha trabajado en clases, y que por lo tanto no se explica su asistencia al colegio, y que en caso de volver a repetirse esa situación, lo acusaría con su mamá.</p> <p>La docente, le pregunta a uno de los niños (muestra), reiteradas veces, si el</p>

Cuadro Análisis.

Categorías	Análisis Descriptivo.
	<p>contenido a exponer es conocido por él.</p> <p>Además, al momento de su disertación lo incita a hablar más fuerte, aludiendo al volumen de voz que usa cuando hace desorden, y al finalizar ésta, la profesora no solicita aplauso como a los demás.</p> <p>La docente 1, al recordar que una de las niñas (muestra), no había llevado el día anterior “regalo” alusivo a su exposición, a sus compañeros, le solicita el material, utilizando un lenguaje descalificativo que incluye la despreocupación de sus padres.</p> <p>La docente, al percibir que uno de los niños (muestra), realiza movimientos descoordinados en Educación Física, realiza comentarios irónicos frente al curso. El resto de los estudiantes al conocer la situación de este niño, lo culpan por la calificación que obtuvo la hilera a la cual pertenecía.</p> <p>La psicopedagoga, retira de clases a uno</p>

Cuadro Análisis.

Categorías	Análisis Descriptivo.
	<p>de los niños (muestra), que se encontraba efectuando Educación Física, ante la negativa que éste mantiene, la docente a cargo de la clase, le solicita que se dirija con la especialista a trabajar.</p> <p>Durante el desarrollo de una clase, la docente, recuerda a uno de los niños (muestra), rigurosamente las instrucciones de una actividad, referente al color de lápices a utilizar, frenando la intención del niño de aplicar otros colores a ésta.</p> <p>La docente no escucha, ni brinda ayuda, a uno de los niños (muestra) que se acerca a ella con cuaderno en mano y con la intención de hablarle, aludiendo que las instrucciones estaban dadas.</p> <p>La docente, al observar una conducta inapropiada a su juicio, por parte de un niño (muestra), realiza comentarios ofensivos frente a la totalidad del curso.</p>

Anexo Nº 9.

Entrevista Docentes.

Simbología:

- P1: Profesora Primero Básico A.
- P2: Profesora Segundo Básico A.

I- En relación a Planificaciones:

1.- En cuanto a la realidad de tu curso: ¿Qué datos relevantes consideras al momento de llevar a efectos tus clases?

P1: *“Primero se considera planes y programas de estudio y que estos sean adecuados a la realidad del curso...” ¿Cómo qué realidad? “No sé, varias cosas...la edad por ejemplo”.*

P2: *“Lo mismo... o sea planes y programas, llevándolos a la realidad curso, considerando la edad de los niños, los intereses que uno ya conoce” ¿Cuándo uno ya conoce la realidad de su curso? “mmm, al realizar las pruebas de diagnóstico, las preguntas que realizan los niños en clases y los antecedentes familiares que son súper importantes”.*

2.- Es decir, que la selección de contenidos a tratar en clases ¿contempla la realidad de sus respectivos grupos cursos?

P1: (Mirando a P2) *“Sí, tal como les dijimos antes, los contenidos siempre se adecuan a la realidad del grupo curso...”* (Interrumpe P2).

P2: *“Se toman en cuenta los niños con problemas de aprendizaje”* **¿De qué manera?** *“Yo evaluó diferenciado”.*

3.- ¿De qué forma abarcas y/o organizas los contenidos a tratar en clases?

¿Te riges de alguna plantilla o planificación que te guíe?

P1: *“De acuerdo a la planificación que se hacen de los contenidos y además se conversa con la profesora de nivel”* **¿Qué tipo de planificación?.**

P2: *“No tiene un nombre específico, pero nosotras planificamos a comienzo de año, todo lo que se va ha ver durante ese año, organizándolo por mes”* **¿Qué incluye esa planificación?**

P1 y P2: *“Se hace una red de contenidos, también se colocan los aprendizajes esperados y las evaluaciones”.*

II- En relación al Trabajo con niños con Necesidades Educativas, asociadas a problemas de aprendizajes.

4.- ¿Reconoces a los alumnos que presentan algún tipo de Necesidades Educativas Especiales (NEE)?, ¿Por qué lo crees?

P1: *“Sí, se detectan en la prueba de diagnóstico a principio de año y ahí se derivan a la profesora de diferencial”.*

P2: *“Sí, yo hago lo mismo en mi curso, para eso son las pruebas de diagnóstico, para ver que niños necesitan el apoyo de un especialista”.*

5.- ¿Qué características manifiestan que te hace pensar que presentan Necesidades Educativas Especiales?

P1: *“Pueden ser varias características, pero por ejemplo: cuando tienen problemas en entender instrucciones o no terminan las pruebas en el tiempo que corresponde, no trabajan en clases...”.*

P2: *“Otras características pueden ser, también, cuando no tienen una lectura fluida y les falta comprensión lectora”.*

6.- ¿Cómo se efectúa el trabajo con los niños o niñas que necesitan más apoyo o quizás más atención en clases?

P1 y P2: *“Se les deriva a la psicopedagoga y ella deriva al especialista correspondiente; se hacen entrevistas a los apoderados”.*

P2: *“Yo en algunas ocasiones hago evaluaciones diferenciadas, al 50%, porque yo evaluo al resto con un 60%”. ¿Por qué? “Porque estamos autorizados a hacerlo con*

los niños que van a diferencial, entonces si yo veo que les va mal en una prueba se las bajo a un 50% y si les va bien, igual que el resto no más”.

P1: *“Yo no evalúo diferenciado, pero sí hago interrogaciones orales”. ¿Por qué?
“Porque son más chiquititos, no comprenden muchas veces lo que leen y no saben escribir bien”.*

7.- ¿Realizas o efectúas algún plan de apoyo para facilitar su proceso de enseñanza – aprendizaje, según la necesidad que presente?

P1: *“Se siguen las pautas que da la psicopedagoga, en cuanto a avances y retrocesos... si hubiese”.*

P2: *“Ella nos orienta para saber como apoyarlos” ¿Y como qué cosas? “Que no hagamos actividades tan largas y que hagamos consideraciones especiales en las evaluaciones”.*

8.- ¿Cómo es la experiencia de trabajo en equipo con otro profesional que orienta el proceso del educando que lo necesita?

P2: *“Nos reunimos en forma periódica, para analizar y buscar la mejor metodología para evaluar a esos niños, con problemas de aprendizajes”. ¿Qué tan periódica?
“Todos los meses”.*

P1: *“En las reuniones técnicas, que se llaman, porque también hay otras administrativas, en donde se tratan otros tipos de temas”*

III- En relación a Adecuaciones curriculares

9.- ¿Conoces acerca de las Adecuaciones Curriculares?

P1 y P2: (Se miran)

P2: *“(Nombra a P1) ¿Será lo de integración?”*

P1: *“Ah sí, estamos al tanto, ya que nuestro colegio participa de un proceso de integración a alumnos con problemas específicos”.*

10.- ¿Se lleva a cabo algún tipo de adecuación curricular, en caso de que sea necesario?

P2: *“Sí, tenemos fonoaudiólogo, psicólogo y se están tratando, por lo tanto, niños con problemas de lenguaje”.*

P1: *“Si y también aquellos que presentan un CI más bajo”. **¿Cómo un CI más bajo, quién lo determina?** “¡Ay! Nosotras lo llamamos así, pero los especialistas del colegio lo llaman retardo mental...pero esa palabra no me gusta”.*

IV- En relación al Plano Normativo

11.- **¿Considera importante la aplicación de sanciones? De acuerdo a la respuesta, especificar criterios que determinan la sanción.**

P1 y P2: *“Sí”.*

P1: *“Son importantes las sanciones porque sirven para remediar las malas conductas”.*

P2: *“y también para que el resto del curso se de cuenta que se toman las medidas necesarias...también una sanción es citar al apoderado y tratar de mejorar en cuanto a la hoja de vida del alumno”.*

P1: *“Se anotan tanto lo negativo como lo positivo”.*

¿Qué criterios utilizan para determinar las sanciones?

P2: *“Se toman en cuenta mala conducta, bajas notas...”*

P1: *“Y el poco compromiso en su trabajo escolar, por ejemplo, al momento de realizar actividades en clases, uno lo ve”.*

Anexo N° 10.**Cuadro Análisis**

Categoría	Registro	Análisis Descriptivo
<ul style="list-style-type: none"> En relación a Planificaciones 	<p><i>“Primero se considera planes y programas de estudio y que estos sean adecuados a la realidad del curso...” “No sé, varias cosas...la edad por ejemplo”. (Profesora 1)</i></p> <p><i>“Lo mismo... o sea planes y programas, llevándolos a la realidad curso, considerando la edad de los niños, los intereses que uno ya conoce”</i></p> <p><i>“mmm, al realizar las pruebas de diagnóstico, las preguntas que realizan los niños en clases y los antecedentes</i></p>	<p>I.- Las docentes se rigen por el marco curricular base para seleccionar los contenidos que serán tratados en los respectivos cursos.</p> <p>II.- Las docentes consideran, al momento de planificar, la realidad del curso, como por ejemplo: la edad y los intereses que ellos presentan. Dicen conocer la realidad del curso a comienzos de año realizando evaluaciones sin nota, a través de las preguntas que sus alumnos efectúan</p>

Cuadro Análisis

Categoría	Registro	Análisis Descriptivo
	<p><i>familiares que son súper importantes</i>". (Profesora 2)</p> <p><i>"Sí, tal como les dijimos antes, los contenidos siempre se adecuan a la realidad del grupo curso..."</i>. (Profesora 1)</p> <p><i>"Se toman en cuenta los niños con problemas de aprendizaje"</i></p> <p><i>"Yo evaluó diferenciado"</i>. (Profesora 2)</p> <p><i>"De acuerdo a la planificación que se hacen de los contenidos y además se</i></p>	<p>durante las clases y considerando antecedentes familiares.</p> <p>III.- Las planificaciones consideran a los niños y niñas que presentan algún tipo de problema de aprendizaje. Al igual que en el momento de las evaluaciones.</p> <p>IV.- La organización de contenidos que se explicitan en la planificación, se encuentra apoyada por la profesora de nivel.</p> <p>V.- Las planificaciones se realizan a</p>

Cuadro Análisis

Categoría	Registro	Análisis Descriptivo
	<p><i>conversa con la profesora de nivel” (Profesora 1)</i></p> <p><i>“No tiene un nombre específico, pero nosotras planificamos a comienzo de año, todo lo que se va a ver durante ese año, organizándolo por mes”</i></p> <p>(Profesora 2)</p> <p><i>“Se hace una red de contenidos, también se colocan los objetivos, los aprendizajes esperados y las evaluaciones”.(Profesora 1 y profesora 2)</i></p>	<p>principio de año, organizándolas por mes. Éstas no presentan una estructura definida, por un modelo convencional, pero contempla objetivos, aprendizajes esperados, contenidos y evaluaciones.</p>

Cuadro Análisis

Categoría	Registro	Análisis Descriptivo
<ul style="list-style-type: none"> • En relación al trabajo con niños con Necesidades Educativas, asociadas a problemas de aprendizajes. 	<p><i>“Sí, se detectan en la prueba de diagnóstico a principios de año y ahí se derivan a la profesora de diferencial”. (Profesora 1)</i></p> <p><i>“Sí, yo hago lo mismo en mi curso, para eso son las pruebas de diagnóstico, para ver que niños necesitan el apoyo de un especialista”. (Profesora 2)</i></p> <p><i>“Pueden se varias características, pero por ejemplo: cuando tienen problemas en entender instrucciones o no terminan</i></p>	<p>La prueba de diagnóstico se presenta como el principal instrumento de evaluación, que les permite consignar a los niños que presentan necesidades educativas, asociadas al aprendizaje. Esta es realizada a comienzos de año y tiene la finalidad de discernir los niños que requieren apoyo de especialistas, específicamente, de la psicopedagoga, quien determina la necesidad de recurrir a otros especialistas.</p> <p>Los criterios utilizados para identificar a los niños y niñas con problemas de</p>

Cuadro Análisis

Categoría	Registro	Análisis Descriptivo
	<p><i>las pruebas en el tiempo que corresponde, no trabajan en clases...".</i></p> <p>(Profesora 1)</p> <p><i>"Otras características pueden ser, también, cuando no tienen una lectura fluida y les falta comprensión lectora".</i></p> <p>(Profesora 2)</p> <p><i>"Se les deriva a la psicopedagoga y ella deriva al especialista correspondiente; se hacen entrevistas a los apoderados".</i> (Profesora 1 y Profesora 2)</p>	<p>aprendizaje, están asociados netamente al desempeño académico y/o normativo, como por ejemplo: la dificultad para seguir instrucciones y de finalizar las actividades en el tiempo destinado para ellas.</p> <p>Entre las estrategias de apoyo, que mencionan las docentes, para con los niños y niñas que presenten problemas de aprendizaje, figuran, tal como se dijo anteriormente, la derivación al trabajo psicopedagógico, además de la</p>

Cuadro Análisis

Categoría	Registro	Análisis Descriptivo
	<p><i>“Yo en algunas ocasiones hago evaluaciones diferenciadas, al 50%, porque yo evalúo al resto con un 60%”. “Porque estamos autorizados a hacerlo con los niños que van a diferencial, entonces si yo veo que les va mal en una prueba se las bajo a un 50% y si les va bien, igual que el resto no más”.</i></p> <p>(Profesora 2)</p> <p><i>“Yo no evalúo diferenciado, pero sí hago interrogaciones orales”.</i></p> <p><i>“Porque son más chiquititos, no comprenden muchas veces lo que leen</i></p>	<p>comunicación con los padres. Por su parte, también recurren a evaluaciones diferenciadas, explicándolas como una diferenciación porcentual al momento de llevar a cabo la asignación de calificaciones. Además, argumentan encontrarse posibilitadas para realizarlas, debido a que son discutidas durante las reuniones técnicas que se efectúan mes a mes.</p> <p>Al igual que la diferenciación porcentual, las docentes, dicen estar autorizadas para en algunos casos efectuar</p>

Cuadro Análisis

Categoría	Registro	Análisis Descriptivo
	<p><i>y no saben escribir bien”.</i></p> <p><i>“Se siguen las pautas que da la psicopedagoga, en cuanto a avances y retrocesos... si hubiese”.</i></p> <p>(Profesora 1)</p> <p><i>“Ella nos orienta para saber como apoyarlos”.</i></p> <p><i>“Que no hagamos actividades tan largas y que hagamos consideraciones especiales en las evaluaciones”.</i></p> <p>(Profesora 2)</p> <p><i>“Nos reunimos en forma periódica, para analizar y buscar la mejor metodología</i></p>	<p>interrogaciones orales, por ejemplo, cuando los niños y niñas presentan dificultades en la lecto – escritura.</p> <p>Las docentes reconocen seguir las pautas que establece la psicopedagoga para orientar sus prácticas pedagógicas y a pesar, de no especificar las metodologías sugeridas, destacan la limitación temporal de las actividades y las consideraciones especiales al momento de llevar a cabo las evaluaciones.</p>

Cuadro Análisis

Categoría	Registro	Análisis Descriptivo
	<p><i>para evaluar a esos niños, con problemas de aprendizajes". "Todos los meses". (Profesora 2)</i></p> <p><i>"En las reuniones técnicas, que se llaman, porque también hay otras administrativas, en donde se tratan otros tipos de temas" (Profesora 1)</i></p>	

Cuadro Análisis

Categoría	Registro	Análisis Descriptivo
<ul style="list-style-type: none"> • En relación a Adecuaciones Curriculares 	<p>“(Nombramos a P1) ¿Será lo de integración?” (Profesora2)</p> <p>“Ah sí, estamos al tanto, ya que nuestro colegio participa de un proceso de integración a alumnos con problemas específicos”. (Profesora 1)</p> <p>“Sí, tenemos fonoaudiólogo, psicólogo y se están tratando, por lo tanto, niños con problemas de lenguaje”. (Profesora 2)</p>	<p>Las docentes demuestran no poseer claridad respecto al concepto de adecuaciones curriculares y lo relacionan tanto a un proceso de integración, en el cual la institución está participando, como a la disposición de especialistas que traten problemas de lenguaje y de CI más bajo, término que utilizan para suavizar el de retardo mental, que emplean según ellas los especialistas.</p> <p>En las aulas, las docentes, efectúan adecuaciones, específicamente en el</p>

Cuadro Análisis

Categoría	Registro	Análisis Descriptivo
	<p><i>“Si y también aquellos que presentan un CI más bajo”.</i></p> <p><i>“¡Ay! Nosotras lo llamamos así, pero los especialistas del colegio lo llaman retardo mental...pero esa palabra no me gusta”.</i></p> <p>(Profesora 1)</p> <p><i>“Yo en algunas ocasiones hago evaluaciones diferenciadas, al 50%, porque yo evalúo al resto con un 60%”. “Porque estamos autorizados a hacerlo con los niños que van a diferencial, entonces si yo veo que les va mal en</i></p>	<p>proceso de evaluación.</p>

Cuadro Análisis

Categoría	Registro	Análisis Descriptivo
	<p><i>una prueba se las bajo a un 50% y si les va bien, igual que el resto no más”.</i></p> <p>(Profesora 2)</p> <p><i>“Yo no evalúo diferenciado, pero sí hago interrogaciones orales”.</i></p> <p><i>“Porque son más chiquititos, no comprenden muchas veces lo que leen y no saben escribir bien”.</i></p> <p>(Profesora 1)</p>	

Cuadro Análisis

Categoría	Registro	Análisis Descriptivo
<ul style="list-style-type: none"> • En relación al Plano Normativo 	<p>“Sí”. (Profesor 1 y Profesor 2)</p> <p><i>“Son importantes las sanciones porque sirven para remediar las malas conductas”. (Profesora 1)</i></p> <p><i>“Y también para que el resto del curso se de cuenta que se toman las medidas necesarias...también una sanción es citar al apoderado y tratar de mejorar en cuanto a la hoja de vida del alumno”.</i></p> <p>(Profesora 2)</p> <p><i>“Se anotan tanto lo negativo como lo</i></p>	<p>Las sanciones adquieren un carácter relevante para las docentes durante el desarrollo de sus prácticas pedagógicas, puesto que a través de ellas, pretenden modificar las conductas que consideran inapropiadas por parte de los estudiantes, siendo éstas un modelo ejemplificador, que demuestra al resto del curso, que las sanciones son aplicadas en forma efectiva.</p> <p>Las sanciones aplicadas están en función de aspectos relacionados a los logros académicos y conductuales, así</p>

Cuadro Análisis

Categoría	Registro	Análisis Descriptivo
	<p><i>Positivo</i>". (Profesora 1)</p> <p><i>"Se toman en cuenta mala conducta, bajas notas..."</i>.</p> <p>(Profesora 2)</p> <p><i>"Y el poco compromiso en su trabajo escolar, por ejemplo al momento de realizar actividades en clases, uno lo ve"</i>.</p> <p>(Profesora 1)</p>	<p>como también, al poco compromiso por parte de los padres al apoyo escolar, siendo la citación al apoderado y las anotaciones al libro, las sanciones más recurrentes.</p>

Anexo N° 11.

Entrevista Niño 1

Edad: 6 años

Curso: 1º Básico A.

Antecedentes:

Al momento de la entrevista, el niño se encontraba en la sala, puesto que aun no terminaba de copiar lo escrito en el pizarrón. Al momento de comunicarle la entrevista acepto con entusiasmo, a pesar de presentar cierto grado de inquietud al responder las preguntas, debido a que se distraía con sus compañeros que entraban y salían de la sala, por encontrarse en recreo.

1) ¿Te gusta venir al colegio? ¿Por qué?

(Se mueve, mueve los ojos, manos en los bolsillos y se muerde los labios)

“Si, no sé...por el recreo”.

2) ¿Cómo es tu profesora? ¿Le entiendes en clases?

“Buena profesora”.

¿Por qué?

“No sé, (tarda en responder) porque es buena con < da nombre de un compañero>”.

¿Por qué es buena con tu compañero?

“No sé”.

¿Y contigo?

“Conmigo no tanto, Porque a veces me reta”.

¿Le entiendes en clases?

“Sí, mucho”.

Entonces ¿Por qué no trabajas?

“No sé”.

3) ¿Qué asignatura te gusta más, Qué color de cuaderno te gusta más? ¿Por qué?

“El amarillo (Educación Artística), porque es divertido y porque hay que dibujar”.

4) ¿Qué asignatura te gusta menos? ¿Por qué?

“El cuaderno azul (Educación Matemáticas), porque es muy difícil porque hay que leer y no se leer”.

¿No sabes leer porque no estudias o porque no entiendes?

“Porque no estudio”.

¿Estudias sólo?

“No, mi mamá me ayuda”.

5) ¿Qué asignatura es la que más te complica aprender y cuál es la que te resulta más fácil?

“Cuaderno rojo (Lenguaje y Comunicación) (le complica) porque no entiendo na' y no se porque no entiendo. Acá no le entiendo a la profesora”.

“Cuaderno amarillo (Educación Artística)” (más fácil).

6) ¿Te han castigado alguna vez? ¿Por qué?

“No, pero si me han mandado comunicación diciendo que no trabajo en clases”.

¿Estás conciente de que no trabajas en clases?

“Sí”.

¿Cómo te sientes no trabajando en clases? ¿Por qué?

“Un poco feliz..... porque no me gusta trabajar prefiero hacer nada”.

7) ¿Te han premiado alguna vez? ¿Por qué?

“Sí, me fui con el peluche, me premiaron por hacer todas mis tareas”.

¿Cómo te sentiste en ese momento?

“Bien, porque me di cuenta que pude trabajar”

8) ¿Sientes que te toma en cuenta la profesora y tus compañeros?

“Sí, me felicita por hacer las tareas”.

¿Y tus compañeros?

“Si, jugamos y me invitan a salir”.

9) ¿Te gusta participar en clases? ¿Por qué?

“No, porque me da vergüenza y miedo a equivocarme”.

10) ¿Qué le pedirías a tu profesora?

“Nada”

Anexo N° 12.

Entrevista Niño 2

Edad: 7 años

Curso: 2º Básico A.

Antecedentes:

El alumno presenta, cierto grado de inquietud y ansiedad por lo que sucederá, le extraña salir de la sala a una entrevista, pero la asume con tranquilidad, puesto que se le comenta de ella. Pasado un tiempo comienza a preguntar si falta mucho para terminar y es muy notable su inquietud cada vez que debía referirse a su profesora.

1) ¿Te gusta venir al colegio? ¿Por qué?

“Si, por las actividades que hacemos a veces, son muy buenas... como la tarjeta que estamos haciendo ahora (para la mamá)”.

¿Qué otras actividades?

“Como el rompecabezas de gatos o el memorice del cuaderno amarillo”.

¿Te gusta algo más del colegio?

“Si, que tiene suficiente espacio para que juguemos”.

2) ¿Cómo es tu profesora? ¿Le entiendes en clases?

(Tarda en responder, balbucea, se sonríe, se para y se vuelve a sentar)

“Ella es muy feliz, sincera y muy buena”.

¿Le entiendes en clases?

“Casi le entiendo...pero no se lo diga a la tía”

¿Cómo es eso de que casi le entiendes?

“Así po’, es que a veces no puedo”

¿Pero y tu le pides que te explique?

“Si, yo le pido que me explique, levanto la mano o voy a su escritorio...pero ella dice <ya hablé>”.

3) ¿Qué asignatura te gusta más, Qué color de cuaderno te gusta más? ¿Por qué?

“El amarillo (Educación Artística), porque hacemos actividades divertidas para pintar y pegar”

4) ¿Qué asignatura te gusta menos? ¿Por qué?

“El cuaderno de Matemáticas, es muy difícil... no las encuentro divertidas”.

5) ¿Qué asignatura es la que más te complica aprender y cuál es la que te resulta más fácil?

“Matemáticas, por que no es divertida, no entiendo mucho” (le complica).

“El cuaderno rojo es más fácil, por que no hay matemáticas y solo hay que escribir chico o mediano”

¿Te gusta leer?

“Si me gusta leer, por que hay cosas importantes y divertidas”

6) ¿Te han castigado alguna vez? ¿Por qué?

“No ninguna vez. Me ha retado por algunas cosas...porque no pongo atención, pero sí pongo atención...ah y sí me castigó una vez, por conversar con un compañero en clases”

¿Cómo te sentiste cuando te castigaron?

“Me sentí mal, tenía mi corazón triste... porque me di cuenta que no estaba con mi familia, que no estaba en mi mundo”.

7) ¿Te han premiado alguna vez? ¿Por qué?

“¿Dan premios en el colegio?”

No es que den regalos, pero ¿Te han dicho algo bonito o bueno?

“Sí, me ha dicho bien... (Da su nombre), cuando trabaje bien y puse atención”.

¿Cómo te sentiste cuando te felicitaron?

“Sentí mi corazón contento, porque a mi casi nunca me tratan así”.

¿Ahora pones atención?

(Sonríe) “A veces”

8) ¿Sientes que te toma en cuenta la profesora y tus compañeros?

“Si la tía me toma en cuenta”.

¿Cómo te das cuenta de eso?

“Lo se por que a veces converso y ella me mira, me dice... (Da su nombre)”.

¿Y tus compañeros?

“Mis compañeros me ponen poca atención, ellos sienten que los molesto”.

¿Cómo sabes que ellos sienten eso?

“Porque yo lo siento, a veces estoy diciendo algo y me dicen: < ¡ya ándate, ándate cabeza dura!>. Cuando estoy trabajando el... (Nombra al compañero de banco) me molesta”.

9) ¿Te gusta participar en clases? ¿Por qué?

“No, porque me equivoco, me da vergüenza, por que se ríen de mi todos los niños”.

10) Si pudieras pedirle algo a la tía ¿Qué le pedirías?

“Que cuando me atraso, no me rete y que haga menos tareas y que si me falta terminar cuando tocan para recreo, pueda seguir cuando vuelva del recreo”.

Anexo N° 13.**Entrevista Niño 3****Edad:** 7 años**Curso:** 1º Básico A.**Antecedentes:**

Al momento de comunicarle a la niña la entrevista, se mostró contenta y con cierto grado de interés hacia dicha conversación, al igual que ansiedad, además se creía importante, colocando gestos muy parecidos al que hacen las divas en televisión.

1) ¿Te gusta venir al colegio? ¿Por qué?

“Sí, porque me encanta estudiar y leer”.

¿Sabes leer?

“Sí”.

Y ¿Por qué a veces no trabajas?

“Porque a veces me aburro”.

¿Por qué te aburres?

“Porque a veces las clases son muy fomes”.

¿Por qué son fomes?

“Porque no son divertidas”

¿Por qué no son divertidas?

“Porque a veces hay cosas que son fomes”.

¿Y que cosas son fomes? ¿Qué cosas te hacen aburrir?

“La sala”

¿Qué cosas de la sala?

“La pizarra”

¿Por qué?

“A veces hay clases que son fomes, por ejemplo: el cuaderno rojo”.

¿Por qué es fome el cuaderno rojo?

“Porque a veces hace cosas fomes”.

¿Qué cosas fomes?

“Las letras”.

2) ¿Cómo es tu profesora? ¿Le entiendes en clases?

“Bonita” (tarda en responder).

¿Te cae bien o mal?

“Me cae bien, la encuentro simpática”.

¿Le entiendes en clases?

“A veces pero más que menos”.

¿Qué no le entiendes?

“No le entiendo las letras chicas, no entiendo lo que escribe en la pizarra”.

¿Y tú le dices que no entiendes?

“No”.

¿Por qué no?

“Porque a veces ella se enoja”.

3) ¿Qué asignatura te gusta más, Qué color de cuaderno te gusta más? ¿Por qué?

“Me gusta más el amarillo (Educación Artística)... porque hacen cosas divertidas”.

¿Cómo cuales?

“Dibujos, pintar, todas las cosas que se hacen”.

¿Te gusta más pintar que escribir?

“Sí”.

¿Por qué te gusta más pintar que escribir?

“Porque a veces pintar es muy divertido”.

¿Por qué?

“Porque a veces es mucha alegría”

4) ¿Qué asignatura te gusta menos? ¿Por qué?

“El cuaderno azul (Educación Matemática)...porque a veces son muy fomes las clases”.

¿Por qué?

“Porque es muy aburrido... porque a veces son aburridos los cuadernos y a veces no”.

¿Por qué es fome?

“Porque a veces son muy aburridas, a veces no nos dejan salir a recreo”.

¿Por qué no te dejan salir a recreo?

“Porque a veces no termino las tareas”.

5) ¿Qué asignatura es la que más te complica aprender y cuál es la que te resulta más fácil?

“El rojo me cuesta más, porque hacen cosas difíciles, por que a veces hacen muchas cosas largas”.

¿Y qué cosas se te hacen más largas?

“tarea a casa y transcribir”.

¿Cuál te resulta más fácil?

“Más fácil entender es el celeste “Educación Musical”, porque a veces nos hacen hacer cosas fáciles, cosas que sé hacer, a parte que la tía toca bonito y hace las cosas bien”.

¿Cómo hace las cosas bien, la tía de música? ¿A qué te refieres?

“Porque hace las cosas a lo que yo puedo entender”.

¿Copias todo?

“Sí, a veces la tía dice que salgamos a recreo y que después vuelve a escribir, pero yo igual lo hago al tiro”.

¿Y por qué lo haces altiro?

“Para salir altiro a jugar y comprar en el negocio”.

6) ¿Te han castigado alguna vez? ¿Por qué?

“Sí, la directora en la iglesia, ayer” (Aludiendo al jueves 18 de octubre).

¿Por qué?

“Porque yo estaba aburrida y estábamos rezando, yo coloque la cabeza en la silla y ella me tiro el pelo y me dijo: < ¡Siéntate!>”

¿Cómo te sentiste?

“Mal, porque es un poco pesadita, porque a veces me tira el pelo y otras no”.

¿Te ha retado o castigado tu profesora?

“No me ha castigado la tía (da su nombre)”.

Pero sí te ha retado ¿Por qué?

“Porque me porto mal”.

¿Por qué te portas mal?

“Porque me aburro, porque las clases son fomes”.

7) ¿Te han premiado alguna vez? ¿Por qué?

“No, nunca, porque a veces me porto mal”.

¿Por qué crees tú que te portas mal?

“Porque a veces no puedo hacer eso: portarme bien”.

8) ¿Sientes que te toma en cuenta la profesora y tus compañeros?

“Sí, porque yo siento que ella es buena profesora”.

¿Y tus compañeros?

“No”.

¿Por qué?

“Porque a veces yo les digo algo y se enojan, se desquitan de mí”.

¿Qué cosas te hacen sentir que ellos no te quieren?

“No les gusta jugar conmigo”.

9) ¿Te gusta participar en clases? ¿Por qué?

“Sí, porque a veces es muy divertido”.

¿Por qué es muy divertido participar en clases?

“Porque a veces hacen cosas divertidas, a veces vienen amigos de “Teletín”, de leche, etc.”.

10) ¿Qué le pedirías a tu profesora?

“Le diría que cambiaría mi gusto de portarme mal”.

¿Haciendo que? ¿Qué te gustaría que ella hiciera?

“Que me diera un premio, chico o grande”.

¿Por qué premio?

“Porque me encantan, no le pediría nada más”.

Anexo N° 14.**Entrevista Niño 4****Edad:** 8 años**Curso:** 2º Básico A.**Antecedentes:**

El curso se encontraba en clases de Educación Musical, cuando se decide efectuar la entrevista, aprovechando la instancia en que los niños y niñas repasaban una canción con sus respectivos metalófonos y la docente revisaba el libro de clases.

El niño, se mostró sorprendido al momento de solicitarle salir de la sala, pero luego de comprender el motivo, cede. Mantiene durante la entrevista, cierto grado de incomodidad y una actitud pensativa.

1) ¿Te gusta venir al colegio? ¿Por qué?

“Sí, porque aprendo...matemáticas”.

¿Qué aprendes en matemáticas?

“Los números, las tablas”.

¿Qué más aprendes en el colegio?

“Lenguaje”.

¿Qué aprendes en Lenguaje?

“No sé... a leer”.

¿Qué más aprendes?

“Lo de los animales, comprensión del medio”.

2) ¿Cómo es tu profesora? ¿Le entiendes en clases?

“Bien”.

¿Cómo la encuentras: pesada... simpática, cómo?

(Se acerca al oído de la investigadora y responde en voz baja)

“Más o menos”.

¿Por qué?

“Reta y castiga a mi y a los demás, nos deja sin recreo”.

¿Le entiendes en clases?

“Sí, le entiendo a veces”.

¿Por qué a veces?

“Porque escribe chico en la pizarra”.

¿Y cuándo ella explica?

“También a veces le entiendo”.

3) ¿Qué asignatura te gusta más, Qué color de cuaderno te gusta más? ¿Por qué?

“Azul (Educación Matemáticas)”.

¿Por qué es tu materia preferida?

“Porque aprendo las sumas, las restas, la multiplicación, las mediciones”.

¿Es la materia que más te gusta y te va bien?

“Sí”.

4) ¿Qué asignatura te gusta menos? ¿Por qué?

“El verde (Comprensión del Medio)”.

¿Por qué, es difícil?

“Sí es difícil y no le entiendo cuando la tía habla”.

¿Te cuesta estudiar este ramo?

(Mueve la cabeza, asintiendo)

¿Por qué te cuesta estudiar este ramo?

“Porque hay mucho que copiar, mucha materia y no entiendo”.

¿Por qué no entiendes?

“Porque los demás están hablando y yo estoy escuchando a la profesora”.

¿Eso te desconcentra?

“Sí”.

5) ¿Qué asignatura es la que más te complica aprender y cuál es la que te resulta más fácil?

“El rojo (Lenguaje y Comunicación), porque no entiendo bien”.

¿Qué no entiendes?

“Cuándo la tía habla fuerte”.

¿Cuándo los reta?

“Sí”.

¿Y por qué los reta?

“Porque no le prestamos atención”.

¿Y el que menos te cuesta aprender?

“El de Religión, porque escribo todo”.

¿Qué hace la tía que se te hace fácil?

“Enseña de Dios...lo hace entretenido”.

6) ¿Te han castigado alguna vez? ¿Por qué?

“Sí, porque estaba molestando a un compañero y me echaron la culpa”.

¿Fue hace tiempo o te castigan siempre?

“Hace tiempo”.

¿Cuál ha sido tu castigo?

“Anotación en el libro”.

¿Fue la única vez?

“No, dos veces... la otra vez, fue porque dije algo y después los niños dijeron: < *uhhh, lo que dijiste: un garabato*> y me fueron a acusar”.

¿Cuál fue tu castigo?

“Anotación”.

¿Cómo te sentiste?

“Mal, porque siento triste”.

7) ¿Te han premiado alguna vez? ¿Por qué?

“No”.

¿Cómo te sientes por no ser premiado?

“Mal”.

¿Por qué te sientes mal: Porque no te premian, porque te gustaría que te premiaran?

“Sí y nada más”.

8) ¿Sientes que te toma en cuenta la profesora y tus compañeros?

“No, porque son más importantes mis compañeros que mi”.

¿Por qué piensas eso?

“No se, cuando yo le digo algo a ella, está conversando con personas y no me escucha”.

¿Y tus compañeros?

“Sí, mis amigos y algunos compañeros”.

¿Por qué?

“No sé”.

9) ¿Te gusta participar en clases? ¿Por qué?

“Sí”.

¿La tía te da la palabra?

“Sí, algunas veces no más, a veces se la da a los demás”.

10) ¿Qué le pedirías a tu profesora?

“Que me cambiara de asiento”.

¿Por qué?

“Porque en el asiento que estoy no puedo ver bien”.

¿Qué más?

“Nada más”.

Anexo N° 15.**Cuadro Análisis**

Categorías	Registro	Análisis Descriptivo.
<ul style="list-style-type: none"> • Gusto por asistir al colegio. 	<p>“Si, no sé...por el recreo” <i>(Niño 1).</i></p> <p>“Si, por las actividades que hacemos a veces, son muy buenas... como la tarjeta que estamos haciendo ahora (para la mamá)”.</p> <p>“Como el rompecabezas de gatos o el memorice del cuaderno amarillo”.</p> <p>“Si, que tiene suficiente espacio para que juguemos”. <i>(Niño 2)</i></p> <p>“Sí, porque me encanta estudiar y leer”.</p>	<p>I.- Los dos primeros niños (1 y 2), manifiestan un interés, por el colegio, relacionado al entretenimiento, resaltan los espacios temporales y físicos donde se les permite desenvolverse libremente ya sea, durante el recreo o en la asignatura de Educación Artística (Cuaderno amarillo).</p> <p>Por otra parte, los niños 3 y 4, mencionan su interés por las</p>

Cuadro Análisis

Categorías	Registro	Análisis Descriptivo.
	<p>“Porque a veces me aburro”.</p> <p>“Porque a veces las clases son muy fomes”.</p> <p>“Porque no son divertidas”</p> <p>“Porque a veces hay cosas que son fomes”.</p> <p>“La sala”</p> <p>“La pizarra”</p> <p>“A veces hay clases que son fomes, por ejemplo: el cuaderno rojo”.</p> <p>“Porque a veces hace cosas fomes”.</p> <p>“Las letras”. <i>(Niña 3)</i></p>	<p>Asignaturas clásicas (Lenguaje y Comunicación y Educación Matemáticas), como la motivación de asistir al colegio.</p> <p>II.- La niña 3, en un comienzo señala su gusto por asistir al colegio, aludiendo su placer por el estudio, especialmente a la lectura, pero a medida que la conversación avanza se va contradiciendo de lo anteriormente dicho, puesto que, en reiteradas ocasiones manifiesta su</p>

Cuadro Análisis.

Categorías	Registro	Análisis Descriptivo.
	<p>“Sí, porque aprendo...matemáticas”.</p> <p>“Los números, las tablas”.</p> <p>“Lenguaje”.</p> <p>“No sé... a leer”.</p> <p>“Lo de los animales, comprensión del medio”.</p> <p>“Que me cambiara de asiento”.</p> <p>“Porque en el asiento que estoy no puedo ver bien”.</p> <p>“Nada más”. (<i>Niño 4</i>)</p>	<p>aburrimiento y malestar durante las horas de clases, llegando incluso a demostrar su rechazo por todo lo que contiene el salón de clase, preferentemente el pizarrón.</p>

Cuadro Análisis

Categorías	Registro	Análisis Descriptivo.
<ul style="list-style-type: none"> • Asignaturas de mayor interés. 	<p>“El amarillo (Educación Artística), porque es divertido y porque hay que dibujar”. (Niño 1)</p> <p>“El amarillo (Educación Artística), porque hacemos actividades divertidas para pintar y pegar” (Niño 2)</p> <p>“Me gusta más el amarillo (Educación Artística)... porque hacen cosas divertidas”.</p> <p>“Dibujos, pintar, todas las cosas que se hacen”.</p>	<p>III.- Los niños 1, 2 y 3 manifiestan mayor interés hacia la asignatura de Educación Artística, aludiendo frecuentemente a la diversión que ésta les provoca. Destacan en ella la posibilidad de fomentar la creatividad mediante el dibujo, la pintura, etc.</p> <p>IV.- El niño 4, demuestra interés por el conocimiento matemático, por sobre el resto de las asignaturas.</p>

Cuadro Análisis

Categorías	Registro	Análisis Descriptivo.
	<p>“Porque a veces pintar es muy divertido”.</p> <p>“Porque a veces es mucha alegría” (Niña 3)</p> <p>“Azul (Educación Matemáticas)”.</p> <p>“Porque aprendo las sumas, las restas, la multiplicación, las mediciones”. (niño 4)</p>	

Cuadro Análisis

Categorías	Registro	Análisis Decriptivo.
<ul style="list-style-type: none"> • Asignaturas de menor interés. 	<p>“El cuaderno azul (matemáticas), porque es muy difícil porque hay que leer y no se leer”.</p> <p>“Porque no estudio”.</p> <p>“No, mi mamá me ayuda”.</p> <p>(Niño 1)</p> <p>“El cuaderno de Matemáticas, es muy difícil... no las encuentro divertidas”. (Niño 2)</p> <p>“El cuaderno azul (Educación Matemática)...porque a veces son muy fomes las clases”.</p> <p>“Porque es muy aburrido... porque a</p>	<p>V.- Los niños 1, 2 y 3, demuestran un menor interés, por la asignatura de matemáticas, puesto que las consideran aburridas y difíciles. Además, aparece como la causa de perder el recreo.</p> <p>Por otra parte, el niño 4, señala la asignatura de Comprensión del medio, como aquella de menor interés, refiriéndose a su dificultad en la lectura, a la extensión de materia y al no entendimiento de la explicación que realiza la docente.</p>

Cuadro Análisis

Categorías	Registro	Análisis Descriptivo.
	<p>veces son aburridos los cuadernos y a veces no”.</p> <p>“Porque a veces son muy aburridas, a veces no nos dejan salir a recreo”.</p> <p>“Porque a veces no termino las tareas”. (Niña 3)</p> <p>“El verde (Comprensión del Medio)”.</p> <p>“Sí es difícil y no le entiendo cuando la tía habla”. “Porque hay mucho que copiar, mucha materia y no entiendo”.</p> <p>“Porque los demás están hablando y yo estoy escuchando a la profesora”. (niño 4)</p>	

Cuadro Análisis

Categorías	Registro	Análisis Descriptivo.
<ul style="list-style-type: none"> • Identificar Frustraciones 	<p>“Cuaderno rojo (le complica) porque no entiendo na’ y no se porque no entiendo. Acá no le entiendo a la profesora”. (Niño 1)</p> <p>“Matemáticas, por que no es divertida, no entiendo mucho” (le complica).</p> <p>“Casi le entiendo...pero no se lo diga a la tía”</p> <p>“Así po’, es que a veces no puedo” (Niño 2)</p> <p>“El rojo me cuesta más, porque hacen cosas difíciles, por que a veces hacen</p>	<p>I. Los niños 1, 3 y 4 manifiestan su dificultad para comprender la asignatura de Lenguaje y Comunicación, por las explicaciones que las docentes efectúan.</p> <p>Por el contrario el niño 2, manifiesta la complejidad de Educación Matemáticas, puesto que no entiende, destacando además, la falta de diversión en esta área.</p>

Cuadro Análisis

Categorías	Registro	Análisis Descriptivo.
	<p>muchas cosas largas”.</p> <p>“tarea a casa y transcribir”.</p> <p>“A veces pero más que menos”.</p> <p>“No le entiendo las letras chicas, no entiendo lo que escribe en la pizarra”.</p> <p>“Porque a veces ella se enoja”.</p> <p>(Niña 3)</p> <p>“El rojo (Lenguaje y Comunicación), porque no entiendo bien”.</p> <p>“Cuándo la tía habla fuerte”</p> <p>“Porque no le prestamos atención”.</p> <p>“Sí, le entiendo a veces”.</p> <p>“Porque escribe chico en la pizarra”.</p>	

Cuadro Análisis

Categorías	Registro	Análisis Descriptivo.
	"También a veces le entiendo". <i>(Niño 4)</i>	

Cuadro Análisis

Categorías	Registro	Análisis Descriptivo.
<ul style="list-style-type: none"> • Identificar Gratificaciones 	<p>“Cuaderno amarillo” (más fácil). (Niño 1)</p> <p>“El cuaderno rojo es más fácil, por que no hay matemáticas y solo hay que escribir chico o mediano”</p> <p>“Si me gusta leer, por que hay cosas importantes y divertidas”. (Niño 2)</p> <p>“Más fácil entender es el celeste “Educación Musical”, porque a veces nos hacen hacer cosas fáciles, cosas que sé hacer, a parte que la tía toca</p>	<p>II.- Los niños se sienten gratificados en las asignaturas que tienen la posibilidad de realizar actividades que se acercan a sus preferencias personales, es decir, estableciendo su “sello personal”, en lo que hacen.</p>

Cuadro Análisis

Categorías	Registro	Análisis Descriptivo.
	<p>bonito y hace las cosas bien”.</p> <p>“Porque hace las cosas a lo que yo puedo entender”.</p> <p>“Sí, a veces la tía dice que salgamos a recreo y que después vuelve a escribir, pero yo igual lo hago altiro”.</p> <p>“Para salir altiro a jugar y comprar en el negocio”.</p> <p>(Niña 3)</p> <p>“El de Religión, porque escribo todo”.</p> <p>“Enseña de Dios...lo hace entretenido”. (Niño 4)</p>	

Cuadro Análisis

Categorías	Registro	Análisis Descriptivo.
<ul style="list-style-type: none"> • <u>Castigo.</u> 	<p>“No, pero sí me han mandado comunicación diciendo que no trabajo en clases”.</p> <p>“Un poco feliz..... porque no me gusta trabajar prefiero hacer nada”. “Conmigo no tanto, Porque a veces me reta”. (Niño 1)</p> <p>“No ninguna vez. Me ha retado por algunas cosas...porque no pongo atención, pero sí pongo atención...ah y sí me castigó una vez, por conversar con un compañero en clases”</p>	<p>I.- De alguna u otra forma, los niños 1, 2 y 4, han sido castigados por tener conductas que las docentes consideran inapropiadas para la clase.</p> <p>II.- Todos los niños reconocen un comportamiento inadecuado en las clases, adjudicándolo como un motivo de castigo.</p> <p>III.- Al no terminar las actividades en el tiempo establecido por horario la sanción recibida es la prohibición</p>

Cuadro Análisis

Categorías	Registro	Análisis Descriptivo.
<ul style="list-style-type: none"> • <u>Castigo</u> 	<p>“Me sentí mal, tenía mi corazón triste... porque me di cuenta que no estaba con mi familia, que no estaba en mi mundo”.</p> <p>“Que cuando me atraso, no me rete y que haga menos tareas y que si me falta terminar cuando tocan para recreo, pueda seguir cuando vuelva del recreo”.</p> <p>(Niño 2)</p> <p>“No me ha castigado la tía (da su nombre)”.</p> <p>“Porque me porto mal”.</p>	<p>del recreo.</p>

Cuadro Análisis

Categorías	Registro	Análisis Descriptivo.
<ul style="list-style-type: none"> • <u>Castigo</u> 	<p>“Le diría que cambiaría mi gusto de portarme mal”.</p> <p>“Porque me aburro, porque las clases son fomes”.</p> <p>(Niña 3)</p> <p>“Sí, porque estaba molestando a un compañero y me echaron la culpa”</p> <p>“Hace tiempo”.</p> <p>“Anotación en el libro”</p> <p>“No, dos veces... la otra vez, fue porque dije algo y después los niños dijeron: < uhhh, lo que dijiste: un garabato> y me fueron a acusar”.</p>	

Cuadro Análisis

Categorías	Registro	Análisis Descriptivo.
<ul style="list-style-type: none"> • <u>Castigo</u> 	<p>“Anotación”</p> <p>“Mal, porque siento triste”.</p> <p>“Reta y castiga a mi y a los demás, nos deja sin recreo”.</p> <p>(Niño 4)</p>	

Cuadro Análisis

Categorías	Registro	Análisis Descriptivo.
<ul style="list-style-type: none"> • <u>Premio</u> 	<p>“Sí, me fui con el peluche, me premiaron por hacer todas mis tareas”.</p> <p>“Bien, porque me da cuenta que pude trabajar”.</p> <p>“Sí, me felicita por hacer las tareas”.</p> <p>(Niño 1)</p> <p>“¿Dan premios en el colegio?”</p> <p>“Sí, me ha dicho bien... (Da su nombre), cuando trabaje bien y puse atención”.</p> <p>“Sentí mi corazón contento, porque a mi casi nunca me tratan así”</p> <p>(Niño 2)</p>	<p>I.- Los niños que han sido premiados por la profesora (niño 1 y 2), más que la satisfacción por el premio en sí, se sienten motivados frente a la actitud que la docente tuvo para con ellos.</p> <p>Por su parte los niños 3 y 4 nunca han sido premiados, aunque éste último manifiesta las ganas de querer serlo.</p>

Cuadro Análisis

Categorías	Registro	Análisis Descriptivo.
	<p>“No, nunca, porque a veces me porto mal”.</p> <p>“Porque a veces no puedo hacer eso: portarme bien”.</p> <p>“Que me diera un premio, chico o grande”.</p> <p>“Porque me encantan, no le pediría nada más”.</p> <p>(Niña 3)</p> <p>“No”.</p> <p>“Mal”.</p> <p>“Sí y nada más”.(Niño 4)</p>	

Cuadro Análisis

Categorías	Registro	Análisis Descriptivo.
<p><u>Gusto por participar.</u></p>	<p>“No, porque me da vergüenza y miedo a equivocarme”. (Niño 1)</p> <p>“No, porque me equivoco, me da vergüenza, por que se ríen de mi todos los niños”. (Niño 2)</p> <p>“Sí, porque a veces es muy divertido”.</p> <p>“Porque a veces hacen cosas divertidas, a veces vienen amigos de “Teletín”, de leche, etc.”. (Niña 3)</p> <p>“Sí”.</p> <p>“Sí, algunas veces no más, a veces se la da a los demás”. (Niño 4)</p>	<p>I.- Los niños 1 y 2, señalan su disgusto a la participación, debido a la vergüenza y el temor que ésta les genera al exponerse a la opinión de sus compañeros.</p> <p>II.- Los niños 3 y 4, señalan su gusto por la participación, aunque la niña 3 hace referencia a una participación extra aula, es decir, no asociada al contexto académico. Mientras que el niño cuatro manifiesta que no siempre es considerado para participar.</p>

Cuadro Análisis

Categorías	Registro	Análisis Descriptivo.
<ul style="list-style-type: none"> • <u>Relación profesor – alumnos.</u> 	<p>“Buena profesora”.</p> <p>“No sé, porque es buena con el < da nombre de un compañero>”.</p> <p>“Conmigo no tanto, Porque a veces me reta”.</p> <p>“Sí, me felicita por hacer las tareas”.</p> <p>(Niño 1)</p> <p>“Ella es muy feliz, sincera y muy buena”.</p> <p>“Si, yo le pido que me explique, levanto la mano o voy a su escritorio...pero ella dice <ya hablé>”.</p> <p>“Sí, la tía me toma en cuenta”.</p>	<p>I.- La interacción entre los niños y la docente, se ve determinada por ésta, es decir, en los momentos que ellas estiman conveniente llevarla a cabo (cuando explican frente a todo el curso o bien para elogiarlos por algo que ellas consideran bueno), pero no en los momentos que ellos requieren relacionarse con las docentes, específicamente, cuando no logran entender en su totalidad lo que ellas explican, segregándolos.</p>

Cuadro Análisis

Categorías	Registro	Análisis Descriptivo.
	<p>“Lo se porque a veces converso y ella me mira, me dice... (Da su nombre)”. (Niño 2)</p> <p>“Bonita”.</p> <p>“Me cae bien, la encuentro simpática”.</p> <p>“Sí, porque yo siento que ella es buena profesora”. (Niña 3)</p> <p>“Bien”.</p> <p>“Más o menos”.</p> <p>“Reta y castiga a mi y a los demás”.</p> <p>“No, porque son más importantes mis compañeros que mi”.</p>	<p>II.- Todos los niños demuestran una relación distante con la profesora, ya sea en sus textualidades o en la actitud que tuvieron al momento de responder.</p> <p>III.- Todos los niños apelan a una mayor atención, por parte de la docente, respecto a sus necesidades.</p>

Cuadro Análisis

Categorías	Registro	Análisis Descriptivo.
	<p>“No se, cuando yo le digo algo a ella, está conversando con personas y no me escucha”. (Niño 4)</p>	