



FACULTAD DE PEDAGOGÍA  
ESCUELA DE PEDAGOGÍAS PARA LA INFANCIA Y EDUCACIÓN ESPECIAL  
PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN DIFERENCIAL

**“Intereses Cognitivos Predominantes en las Prácticas Pedagógicas de  
Profesoras de Educación Especial en una Escuela de Lenguaje:  
Un Estudio de Caso”**

Profesores Guías: Astorga, Blanca y Manosalva, Sergio

Profesor Metodólogo: López, Vicente

Profesor Informante: Bazán, Domingo

Estudiantes: Millalén González, Jennifer Andrea

Ormazábal Lobos, Tamara De Jesús

Tesis para optar al Título de:  
Profesora en Educación Diferencial con Mención en Dificultades Específicas y  
Socioafectivas del Aprendizaje Escolar y al grado de:  
Licenciada en Educación.

Santiago, 2013

## ÍNDICE

<b>AGRADECIMIENTOS</b>	04
<b>INTRODUCCIÓN</b>	08
<b>CAPÍTULO I: ANTECEDENTES Y ROBLEMATIZACIÓN</b>	11
1.1.- Nivel de Educación Parvularia en Chile	14
1.2.- Contexto Escolar desde la Política de Convivencia Escolar y Derechos del Niño	17
1.3.- Instituciones de Acogida y Protección de Niños (as) en Condición de Vulneración de sus Derechos	19
1.4.- Intereses Cognitivos y Prácticas Pedagógicas	24
1.5.- Delimitación del Problema de Estudio	27
1.6.- Objetivos de la Investigación	33
1.7- Preguntas de la Investigación	34
<b>CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO</b>	35
<b>2.- EDUCACIÓN PARA LA INFANCIA EN CHILE</b>	35
2.1.- Conceptualización de Infancia	35
2.2.- Educación Parvularia en Chile: Origen e Historia	39
2.3.- Educación Básica en Chile: Origen e Historia	43
2.4.- Educación Especial en Chile: Su historia y la Actual Escuela de Lenguaje	47
<b>3.- PROTECCIÓN A LA INFANCIA EN CHILE</b>	55
3.1.- Protección de la Infancia en Chile	55
3.2.- Clima Organizacional en las Escuelas	60
3.3.- Convención de los Derechos del Niño/a	63
3.4.- Institucionalización para la Infancia: De un Estado Protector a un Estado Benefactor	65
<b>4.-INTERESES CONSTITUTIVOS DEL CONOCIMIENTO Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN EL CONTEXTO ESCOLAR</b>	70
4.1.- Teoría de los Intereses Cognitivos de Habermas	71

4.2.- Tres Intereses Cognitivos Básicos	73
4.3.- Prácticas Pedagógicas en el Contexto Escolar	76
<b>CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN</b>	<b>80</b>
3.1.- Enfoque de la investigación	80
3.2.-Técnica de Análisis de Información	82
3.3.- Presentación de Categorías A Priori	86
3.4.- Instrumentos para la Recogida de Información	89
3.5.- Pauta para Entrevista Semi Estructurada	90
3.6.-Sujetos de Estudio	91
<b>CAPÍTULO IV: ANÁLISIS Y RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN</b>	<b>93</b>
4.1.- Sentidos y Significados	94
4.2.- Didáctica en los proceso de enseñanza-aprendizaje	106
4.3.- Gestión del Establecimiento	118
4.4.- Cuadro Ordenador de Análisis de la Información	122
4.5.- Análisis General en Relación a Ejes	129
<b>CONCLUSIONES</b>	<b>132</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	<b>137</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>145</b>
Anexo 1: Observaciones de Campo	145
Anexo 2: Cuadro de Análisis de la Información de Observaciones	194
Anexo 3: Pauta de Entrevista Semi Estructurada a Profesoras	215
Anexo 4: Entrevistas	218
Anexo 5: Cuadro de Análisis de la Información de Entrevistas	247

## AGRADECIMIENTOS

### Tamara Ormazábal

En primer lugar quiero agradecer a la vida por haberme regalado la oportunidad de elegir la carrera que me llena el alma día a día. A mi familia completa, hermanos, primos(as), tías(os). Especialmente a mi madre, por ser mi mejor ejemplo de superación y fortaleza, por apoyarme durante este hermoso proceso y por enseñarme que en la vida todo se logra con esfuerzo y perseverancia. Gracias por guiarme para ser la mujer que soy y de la que espero te sientas orgullosa siempre.

A mi padre, el hombre que cambio mi vida y convierte cada día en un nuevo comienzo con sus detalles y templanza. Gracias por ser el hombre más fuerte del mundo, por quedarte a acompañarnos en esta vida y por hacer de ella algo hermoso para mí.

A mi hermano menor, que con su admiración me hace ser una mejor persona, por ser un hombre pequeño y gigante a la vez, por tu entrega incondicional, fuerza, esperanza, por hacerme reír y aguantarme, simplemente ¡gracias por ser tú!

A mi abuelo, el más sabio e incondicional, mi viejito regalón, el más preocupado, un ejemplo de hombre, abuelo y vida, gracias por ser parte importante de este proceso. A mi abuela, que en mi corazón acompaña todos mis momentos.

A mi amiga Mary y su hijo José Agustín, por alentarme a ser mejor, por sentirte orgullosa de mi, por ser mi hermana mayor, por aceptarme en tu vida todos estos años, por conocernos tanto y aceptarnos con nuestras diferencias, por entendernos y acompañarnos en nuestros procesos por muy distintos que sean y sobre todo por el privilegio de elegirme como madrina de ese pequeño maravilloso. ¡Gracias!

A mi amiga Sophie, por ser un apoyo incondicional en mi vida, por aguantarme y alentarme siempre, por acompañarme en los buenos y malos momentos, por entregar

todo sin esperar nada a cambio, por esta vida juntas y por lo que viene, por ser parte de mi historia.

¡Gracias! A mis amigos (as) Nicole, Cora, Manuel, Pablo y Marcelo que en circunstancias distintas han sabido estar siempre, por la preocupación y el cariño, ¡gracias!

A mi Nena por apoyarme siempre y a los suyos por convertirse en mi segunda familia.

A Paola, Drupsy y Marcela, por enseñarme tanto. Gracias por haber sido un ejemplo en mi crecimiento profesional, por el apoyo, consejos, disposición y cariño.

A mi compañera de investigación, colega y amiga Jennifer y a su familia, gracias por compartir esta experiencia, por mantenerte firme juntas en este desafío y por lograrlo.

A mi profesora supervisora de práctica a lo largo de la carrera, a la que apoyó mis momentos de pena, frustración y me motivó para superarme siempre, por guiar y acompañar mi proceso completo, por la confianza y el cariño, gracias profesora Claudia.

Al profesor Vicente por atendernos cada vez que necesitábamos durante la construcción de este trabajo, al profesor Sergio y profesora Blanca, gracias.

A todos ustedes y por ser parte importante en mi vida y en este proceso, ¡GRACIAS!

## **Jennifer Millalén**

Hace seis años atrás me encontraba estudiando una carrera totalmente distinta a la de hoy; era otra universidad, otros compañeros y otros profesores. El año 2008 fue un tiempo de grandes transformaciones personales y familiares, pero de todo lo vivido no cambiaría ningún detalle.

En estos momentos mi corazón está invadido de gratitud, principalmente hacia Jesucristo y aunque muchos cuestionen su grandeza, yo creo más allá de lo visible, creo por fe. Porque si pudiera contar sus bondades los números no alcanzarían y los libros no abastecerían. Gracias a Él he comprendido la belleza de vivir, de ser, de amar y soy inmensamente feliz por todo lo que me ha regalado en mis 24 años.

También destaco profundamente la labor de amor que han hecho mis padres, Mario y Bernardita. Los admiro en la particularidad, pero los admiro aún más por lo que son juntos. Gracias papá por ser mi roble, mi fortaleza, mi energía, mi protección... Gracias mamá por ser mi calma, mi temple, mi soporte, mi paz. Ambos han contribuido en la construcción de mi historia y nadie pudo haber hecho mejor labor que la que hicieron ustedes, los amo con un amor indescriptible.

Mi núcleo familiar estaría incompleto si hace 16 años tu no hubieses llegado a nuestras vidas. Mario Alejandro, supieras cuanto deseé tener un hermano como tú, sin más ni menos, eres la dicha de nuestra vida y me siento bendecida con tu bella existencia, con tu forma de vivir, con tus sueños, con tus penas y alegrías que también son las mías. Te amo sin condicionantes.

“Si entiendo todos los misterios y poseo todo conocimiento (...), pero si me falta amor, no soy nada. El amor es paciente, es bondadoso. El amor no es envidioso, ni jactancioso, ni orgulloso. No se comporta con rudeza, no es egoísta, no se enoja fácilmente, no guarda rencor. El amor no se deleita en la maldad sino que se regocija con la verdad. Todo lo disculpa, todo lo cree, todo lo espera, todo lo soporta. El amor

jamás se extingue.” Esto interpreta el amor que hemos construido juntos y agradezco tu comprensión, paciencia, tiempo, entrega y dedicación diaria. Pablo Contreras, te grabaste bastante bien en mi memoria y creo firmemente que jamás te borraré, porque en esta historia llena de colores y romance, tu y yo somos los protagonistas. Mi compromiso de amor sigue intacto. Te amo fervientemente.

No puedo dejar de mencionar a quienes con su sabiduría y trascendente afecto han impactado mi vida, mis abuelos. Ana, Juan, Francisca y Francisco, ustedes han bendecido mi vida con su tiempo, cuidados e historias, y agradezco a Dios por sus años. No puedo dejar de hacer mención honrosa al último de ellos. Tata Francisco, necesitaré tus palabras y el orgullo que manifestabas respecto a este logro, pero te tengo vivo en mis recuerdos y te sigo amando, tal como amo cada uno de los que me sigue acompañando.

“En todo tiempo ama el amigo, y es como un hermano en tiempo de angustia”. Este año ha estado cargado de emociones y en todo tiempo han estado mis amigos de Ágape. Agradezco la oportunidad de crecer íntegramente juntos, por ustedes me siento amada, tanto como yo los amo a cada uno de ustedes.

Es necesario destacar la labor que han cumplido quienes me han acompañado en mi formación profesional, quienes han sido personas maravillosas e inspiradoras en el que hacer, pero por sobre todo en mi conformación de ser humano reflexivo. Gracias a Blanca Astorga, Sergio Manosalva, Carolina Tapia, Vicente López, Marcela Betancourt y Patricio Alarcón, siendo este uno de los profesores más significativos en mi formación académica.

Para finalizar, enaltezco a mi compañera de investigación Tamara Ormazábal, quien tomó este desafío con un profundo compromiso y humildad. Muchas gracias por todo el tiempo y comprensión.

Solo queda decir ¡GRACIAS TOTALES!

## INTRODUCCIÓN

La presente investigación tiene como objetivo conocer el interés cognitivo predominante en las prácticas pedagógicas de las profesoras de Educación Especial de la Escuela de Lenguaje “Tierra sol” de Peñaflores. La interrogante que moviliza esta investigación surge a partir de la problemática observada en el contexto escolar específico que se utiliza como campo de estudio, respecto a las respuestas pedagógicas que se ofrecen a las necesidades de los estudiantes que reciben educación en ese espacio.

Considerando que los intereses del conocimiento sustentan la manera en que los sujetos interpretamos y nos relacionamos con el mundo, es que creemos necesario investigar dicho aspecto, para desde ahí enfocarnos en un análisis que permita observar rasgos presentes en las relaciones que establecen profesoras y estudiantes, respecto a las características contextuales y específicas del espacio escolar aludido. De esta manera pretendemos describir y analizar las relaciones construidas al interior del establecimiento, con base en los discursos entregados y las prácticas pedagógicas observadas, con el fin de tensionar ambos aspectos e identificar el interés cognitivo que predomina en el quehacer pedagógico de las profesoras.

El enfoque de la investigación es cualitativo, específicamente un estudio de caso que pretende describir e interpretar una realidad específica en el contexto espacial y temporal dado señalado anteriormente.

Para presentar mejor la investigación, esta se organiza en cinco capítulos. En el capítulo primero, se abordan los aspectos que anteceden a la problemática y se describe el contexto en que se sitúa, finalizando con el planteamiento de la pregunta movilizadora y los objetivos de investigación.

En el capítulo segundo se aborda el marco teórico que sustenta la investigación, abordando como primer tema, la Educación para la infancia en Chile, desprendiéndose de él subcapítulos que aluden a la Conceptualización de infancia, cuyo objetivo es aclarar la proveniencia del concepto y la elección del mismo para ser utilizado en la investigación. En segundo lugar se abordan la historia y origen de las distintas

modalidades de atención escolar ofrecidas en nuestro sistema educativo, considerando la Educación Parvularia, Educación Básica y Educación Especial, esta última haciendo hincapié en la Escuela Especial de Lenguaje que es la modalidad educativa en que se desarrolla la investigación. El objetivo del capítulo segundo es ofrecer una orientación conceptual respecto a lo que entendemos actualmente por infancia y las distintas respuestas educativas que ofrece el sistema escolar en Chile actualmente.

El segundo tema abordado en el Marco teórico alude a la Protección a la infancia en Chile, el cual tiene como objetivo dar cuenta del concepto de institucionalización en nuestro país, las garantías estatales al respecto, la vinculación de dichas garantías con los Derechos del Niño(a) y desde ahí, lo que la institución escolar considera y ofrece en la valoración y protección de Derechos de los niños y niñas. Este segundo tema es abordado con base en que la Escuela investigada recibe a gran cantidad de niños(as) provenientes de un Hogar de Menores y respecto a ello, surgen interrogantes en cuanto al tipo de atención que reciben los estudiantes dentro de ese espacio educativo en función de sus necesidades.

Como tercer y último tema abordado en el marco teórico de esta investigación, se encuentran los Intereses constitutivos del conocimiento y prácticas pedagógicas en el contexto escolar, en el cuál se abordan los intereses cognitivos desde la teoría de Jürgen Habermas como principal soporte teórico a la interpretación de las prácticas pedagógicas, que en esta investigación son comprendidas como todas las acciones que realizan los pedagogos dentro del contexto escolar. A partir de este capítulo es que se conceptualiza lo que utilizaremos como respuesta a la pregunta y objetivos movilizados.

En el capítulo tercero se encuentra el diseño metodológico de la investigación, cuyo objetivo es presentar el enfoque de investigación, Técnica de análisis de información, Presentación de categorías a priori, Instrumentos para la recogida de información, Pauta para entrevista semi estructurada y Sujetos de estudio. Aspectos que sustentan la investigación en términos metodológicos y que orientan el trabajo realizado.

En el capítulo cuarto se presenta el análisis de la información recogida a partir de la técnica de análisis por categorías. Para ellos se especificaron a priori tres ejes de análisis: “Sentidos y significados”, “Didáctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje” y “Gestión de establecimiento”, los cuales en complementación con las dimensiones consideradas para definir cada categoría, permitieron analizar y organizar la información para caracterizar cada interés cognitivo según la propuesta de Habermas, presentados en un cuadro de análisis que identifica cada interés en las distintas dimensiones consideradas para esta investigación.

Por último, en el quinto capítulo, se presentan las conclusiones de la investigación, las cuales constituyen una mirada integradora de la información recogida y posteriormente analizada, que permite responder a las preguntas y objetivos propuestos en esta investigación.

## CAPÍTULO I: ANTECEDENTES Y PROBLEMATIZACIÓN

En La Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales<sup>1</sup> durante la Declaración de Salamanca (1994) se ratifica el derecho a la educación de cada ser humano, reafirmando que debe haber:

*“Compromiso con la Educación para Todos, reconociendo la necesidad y urgencia de impartir enseñanza a todos los niños, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales dentro del sistema común de educación, y respaldamos además el Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales, cuyo espíritu, reflejado en sus disposiciones y recomendaciones, debe guiar a organizaciones y gobiernos.”(UNESCO, 1994)*

En esta misma Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) se tiene la convicción de que es necesario que las Naciones se hagan cargo de las NEE, proclamando lo siguiente:

- *“Todos los niños de ambos sexos tienen un derecho fundamental a la educación y debe dárseles la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos,*
- *cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios,*
- *los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades,*
- *las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades,*
- *las escuelas ordinarias con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos;*

---

<sup>1</sup> En adelante utilizaremos la sigla NEE para referirnos a Necesidades Educativas Especiales.

*además, proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y, en definitiva, la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo.”*

De acuerdo a lo anterior, el Gobierno de Chile señala que *“Frente a esta realidad se hace indispensable avanzar hacia el desarrollo de una política articulada entre Educación Parvularia y Educación Especial”* en donde se pueda *“promover con más fuerza la integración escolar, desde los primeros niveles educativos del Sistema.”*(MINEDUC, 2003).

A partir de ello, y considerando que la comunicación es parte del mundo al cual pertenecemos y el lenguaje es sin duda el medio por el que podemos manifestar todo lo que creemos, pensamos y sentimos, se debe resguardar que este proceso nativo del ser humano no presente dificultades a lo largo de la vida. Cuando estas dificultades suceden en la etapa de la infancia, se hace altamente necesario generar dispositivos que permitan la superación de las mismas para asegurar un buen desarrollo del niño y la niña. En nuestro país, cuando un niño o niña presenta una dificultad en esta área, puede acceder a una educación especializada en escuelas especiales. En la actualidad son las Escuelas de Lenguaje quienes están a cargo de la potenciación de esta área en particular, ofreciendo *“servicios educativos a niños/as entre 3 y 6 años de edad, con Trastornos Específicos del Lenguaje (TEL)”* (MINEDUC, 2003).

En Chile, los Trastornos Específicos del Lenguaje (TEL)<sup>2</sup> son considerados, por disposiciones legales (Ley N° 20.422), como una Necesidad Educativa Especial transitoria, las cuales necesitan apoyo más personalizado para que los estudiantes logren progresar en el aprendizaje de acuerdo a su edad cronológica y año curricular.

Por lo que El Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC)<sup>3</sup> en el año 2002 promulga el Decreto N° 1.300 en donde manifiestan que las Escuelas Especiales de Lenguaje son

---

<sup>2</sup> En adelante utilizaremos la sigla TEL para referirnos a los Trastornos Específicos del Lenguaje.

<sup>3</sup> En adelante utilizaremos la sigla MINEDUC para referirnos al Ministerio de Educación de Chile.

quienes deben abordar las dificultades producidas en el proceso de adquisición del lenguaje.

Es en el Decreto N° 1.300 que se aprueban los Planes y Programas de las Escuelas Especiales de Lenguaje, en donde se trabaja de acuerdo a los Planes Específicos Individuales (PEI), diseñados de acuerdo a las características particulares de cada estudiante con TEL y el Currículo de Educación Parvularia. Estableciendo normativas en cuanto a horarios de atención, cantidad de estudiantes por curso, horas de atención por nivel, entre otros aspectos.

En la Guía de Apoyo Técnico–Pedagógico: “Necesidades Educativas Especiales en el nivel de Educación Parvularia” (MINEDUC, 2011)<sup>4</sup> se mencionan supuestos en los que se sustenta el enfoque curricular de las NEE en Chile, que son las siguientes:

*“1.- Las NEE surgen de la interacción de diversos factores y se definen en relación al contexto educativo en el cual se manifiestan.*

*2.- Cualquier alumno/a puede presentar NEE en forma transitoria o permanente durante su escolarización.*

*3.- Los alumnos/as con NEE debieran recibir la enseñanza en las escuelas regulares y participar en la mayor medida posible, en las experiencias comunes de aprendizaje.*

*4.- La escuela debe ofrecer un currículum flexible que se adapte a las diferencias individuales asegurando el acceso y progresos de todos los alumnos/as.*

*5.- Las diferencias constituyen oportunidades de aprendizaje y desarrollo tanto para los alumnos/as como para los docentes.*

*6.- El docente regular es el principal agente educativo de todos los alumnos/as con apoyo necesario.*

*7.- Las escuelas deben disponer de servicios y recursos de apoyo especializados para todos los alumnos/as que lo requieran.” (MINEDUC, 2011).*

---

<sup>4</sup> En adelante utilizaremos la sigla MINEDUC para referirnos al Ministerio de Educación de Chile.

Hoy en día la Educación Especial en Chile es considerada, según lo declarado por MINEDUC (2013) como *“una modalidad del sistema educativo que desarrolla su acción de manera transversal en los distintos niveles educativos”* (MINEDUC, 2013) basado en la Ley General de Educación y Ley N°20.422 en donde aseguran aprendizajes de calidad para todos los estudiantes con NEE y se manifiesta el deseo de:

*“Igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad con el objetivo que logren la plena inclusión social en diferentes ámbitos tales como: participación en la vida política, educacional, laboral, económica, cultural y social.”* (SENADIS, 2013).

### **1.1 Nivel de Educación Parvularia en Chile**

Considerando que la edad de los niños que asisten a las Escuelas Especiales de Lenguaje, corresponde a la de párvulos, es que creemos importante referirnos al sistema de Educación Parvularia en nuestro país.

La Educación Parvularia en Chile, surge a partir de la necesidad de “cuidar y educar” a los habitantes más pequeños de las comunidades. Con el paso del tiempo, la historia del país comienza a matizarse con la influencia española que se instala cada vez con más fuerza en nuestro territorio, con ella comienzan a intervenir en la Educación de Párvulos las primeras congregaciones religiosas, preocupadas de ofrecer atención a niños huérfanos, creando las primeras Casas de Acogida, Orfanatorios y Escuelas para párvulos orientadas principalmente a la formación religiosa de los niños/as.

Por lo señalado anteriormente es que *“la Educación Parvularia se sustentó en:*

- *Una concepción educacional que empieza desde el nacimiento hasta el ingreso a la Escuela Elemental o Básica.*

- *Un enfoque de calidad de su contenido que propicia el trabajo activo del párvulo, el respeto a sus características, la integralidad de su desarrollo, y una metodología lúdica, entre otros.*
- *El trabajo complementario con los padres en la formación de los niños pequeños”. (MINEDUC, nd).*

En 1944 se crea en la Universidad de Chile, la “Escuela de Educadoras de Párvulos”. Con esto, el MINEDUC comienza a tomar mayor responsabilidad con respecto al Nivel de Educación Parvularia, creando en 1948 el primer “Plan y Programa de Estudios”, como instrumento orientador para los anexos a las escuelas.

En abril de 1970 se creó la Junta Nacional de Jardines Infantiles<sup>5</sup> como otro gran aporte a la extensión de este Nivel educativo. Debido a esta expansión se inicia la formación de los/as primeras “Técnico en Educación Parvularia” y un gran incremento en la formación de Educadoras de Párvulos en distintas universidades. En 1974 y 1979, el MINEDUC crea los primeros Programas Educativos para Segundo Nivel de transición y Sala Cuna, los que significaron un avance importante en el marco de acción de este Nivel educativo, orientado a considerar la participación activa de los niños/as en sus aprendizajes. En el año 1981, MINEDUC elabora el programa Educativo para Nivel Medio y Primer Nivel Transición, cubriendo por completo el Nivel en términos normativos y orientadores.

Posteriormente, en el año 1990 nace Fundación INTEGRAL (Fundación Nacional para el Desarrollo Integral del Menor), la cual desarrolla su Proyecto Educativo focalizando su atención en los denominados “Centros Abiertos” para niños menores de 6 años provenientes de familias vulneradas sociales, cultural y económicamente. Para ello se contrataron profesionales, se capacitó y estableció convenios con la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas JUNAEB, UNICEF y Universidades. (MINEDUC, sin fecha). En marzo de 1994 el ámbito “Preescolar” pasó a formar parte de la estructura institucional de MINEDUC.

---

<sup>5</sup> En adelante utilizaremos la sigla JUNJI para referirnos a la Junta Nacional de Jardines Infantiles de Chile.

Como parte de la Reforma Educacional del año 1998, se generan las “Bases Curriculares de la Educación Parvularia” (2006) como un referente curricular actualizado para la educación de las niñas y niños chilenos, describiéndose como un instrumento pedagógico que:

*“(...) brinda amplias oportunidades para ser adaptadas a diferentes modalidades y programas y a los diversos montescos en que estos se realizan, respetando ampliamente el rol profesional de la Educación de párvulos y reconociendo a la familia como primera educadora de sus hijos” (Bases Curriculares, 2006).*

Finalmente, entre los años 2000 y 2005 se experimenta el mayor aumento de cobertura en Educación Parvularia experimentado en la historia del nivel y del país, con la creación de 120.000 nuevos cupos. Esta política unida además a recientes iniciativas legales como el reconocimiento del nivel en la Constitución de la República (1999) y en La Ley Orgánica (2001), estableciendo una situación de consolidación de Educación Parvularia.

De acuerdo a los ámbitos de experiencia para el aprendizaje que establecen las Bases Curriculares para La Educación Parvularia, se incluyen tres grandes temáticas que son:

- Formación personal y social.
- Comunicación.
- Relación con el medio natural y cultural.

Los cuales cuentan con sus respectivos núcleos y objetivos generales de aprendizajes. En lo referido al ámbito de “Formación personal y social” cabe señalar que éste se focaliza en los núcleos de aprendizaje de “Identidad, Autonomía y Convivencia”

## 1.2 Contexto Escolar desde la Política de Convivencia y Derechos del Niño/a

Respecto a éste aspecto, el MINEDUC ha generado una serie de políticas educacionales que incluye un valor mayor a los temas relacionados con la violencia escolar, discriminación y derechos de los niños/as. Desde la importancia que se le atribuye a la Convivencia Escolar en nuestro país, es relevante conocer cómo se convive en nuestras Escuelas y lo que Estatalmente se entiende como inadecuado dentro de ellas. Según el documento oficial (síntesis) de la “Política Nacional de Convivencia Escolar” se define como una buena Convivencia Escolar:

*“La coexistencia pacífica de los miembros de la comunidad educativa, que supone una interrelación positiva entre ellos y permite el adecuado cumplimiento de los objetivos educativos en un clima que propicia el desarrollo integral de los estudiantes. Convivencia es la interrelación que se produce entre las personas, sustentada en la capacidad que tienen los seres humanos de convivir con otros en un marco de respeto mutuo y de solidaridad recíproca. En la institución escolar, la convivencia se expresa en la interrelación armoniosa y sin violencia entre los diferentes actores y estamentos de la comunidad educativa. (MINEDUC, nd).*

Por otro lado, de acuerdo a los principios establecidos en la convención sobre Derechos del Niño/a (1989), específicamente en el Artículo N°4, se afirma que el Estado está obligado a *“adoptar todas las medidas administrativas, legislativas y de otra índole que sean necesarias para dar efectividad a los derechos en ella reconocidos”*

Así mismo y en torno a lo resuelto en dicha convención, la Ley sobre Violencia Escolar en el artículo 16 se plantea que:

*“(...) revestirá especial gravedad cualquier tipo de violencia física o psicológica cometida por cualquier medio en contra de un estudiante integrante de la comunidad educativa, realizada por quien detente una posición de autoridad, sea*

*director, profesor, asistente de la educación u otro, así como también la ejercida por parte de un adulto de la comunidad educativa en contra de un estudiante” (MINEDUC, nd).*

La Declaración de Derechos de los Niños/as fue firmada el 20 de noviembre de 1959 por la Organización de Naciones Unidas (ONU). Con ello, las familias y Escuelas se comprometen a informar, promover y apoyar a los niños en sus Derechos. Por lo que en el año 1989 se logró contar con una Convención de Derechos del Niño, que fue ratificada por Chile en 1990 junto a otros 57 países, asumiendo el compromiso de asegurar a todos los niños, niñas y adolescentes (menores de 18 años) los Derechos y principios que ella establece, transformándose así en uno de los tratados de Derechos Humanos más ratificados de todos los tiempos.

*“La convención contiene 54 artículos, los cuales se rigen por cuatro principios fundamentales que son:*

***No discriminación:*** *El niño no deberá sufrir debido a su raza, color, género, idioma, religión, nacionalidad, origen social o étnico, o por ninguna opinión política o de otro tipo; ni tampoco debido a su casta o por alguna discapacidad.*

***El interés superior del niño:*** *Las leyes y las medidas que afecten a la infancia deben tener primero en cuenta su interés superior y beneficiarlo de la mejor manera posible.*

***Supervivencia, desarrollo y protección:*** *Las autoridades del país deben proteger al niño y garantizar su desarrollo pleno - físico, espiritual, moral y social.*

***Participación:*** *Los niños tienen derecho a expresar su opinión en las decisiones que le afecten, y que sus opiniones se tomen en cuenta.” (UNICEF, nd).*

Basándonos en lo anterior, creemos necesario reconocer que el ser humano durante toda su vida se encuentra en constante interacción con el medio al que pertenece; en esta interacción subyacen diferentes factores y hechos que afectan la construcción de identidad de cada sujeto en particular. Lo cual puede ocasionar eventuales consecuencias en la vida de los individuos que pueden ser producto de la vulneración de sus Derechos básicos. Ejemplo de ello es la situación de niños/as y adolescentes en abandono que producto de ello han sido derivados a instituciones de acogida como son los Hogares de Menores.

### **1.3 Instituciones de Acogida y Protección de Niños/as en Condición de Vulneración de sus Derechos**

Para hablar de niños y niñas provenientes de un Hogar de Menores en nuestro país, es necesario abordarlo desde la información que provee el Servicio Nacional de Menores (SENAME), ya que esta institución es quién se hace cargo de todos los asuntos correspondientes a infantes. El SENAME *“Fue creado por el Decreto Ley N 2.465 del 10 de enero de 1979, que constituye su Ley Orgánica, publicada en el Diario Oficial el 16 de enero del mismo año. Un decreto supremo del 5 de diciembre de 1979 fijó la planta y el SENAME entró en funciones el 1 de enero de 1980”*. (SENAME, 2007). En estos 33 años de funcionamiento, dicha institución ha declarado públicamente como Misión:

*“Contribuir a la restitución de derechos de niños, niñas y adolescentes, vulnerados/as, así como a la responsabilización y reinserción social de los adolescentes infractores/as de ley, a través de prestaciones de calidad mediante una red de programas ejecutados directamente o por organismos colaboradores del Servicio.”* (SENAME, 2007)

Para el efecto de la Misión declarada, el SENAME propone tres objetivos estratégicos que son:

*“1.- Garantizar la oferta de programas a nivel nacional, a través de la disponibilidad de proyectos cuya cobertura de cuenta de la demanda real, para*

*dar respuesta especializada e integral a las necesidades de los niños, niñas y adolescentes, usuarios/as del Servicio.*

*2.- Cautelar el uso eficiente de los recursos a través de un proceso de supervisión y seguimiento de los proyectos, a fin de mejorar la calidad de las prestaciones dando cumplimiento a los estándares establecidos por el Servicio.*

*3.- Fortalecer la institucionalidad dedicada a la atención de niños, niñas y adolescentes vulnerados/as en sus derechos y la rehabilitación de adolescentes que han infringido la ley, a través de la evaluación permanente de la oferta programática, a fin de adecuarlas a las políticas nacionales e internacionales sobre la materia". (SENAME, 2007).*

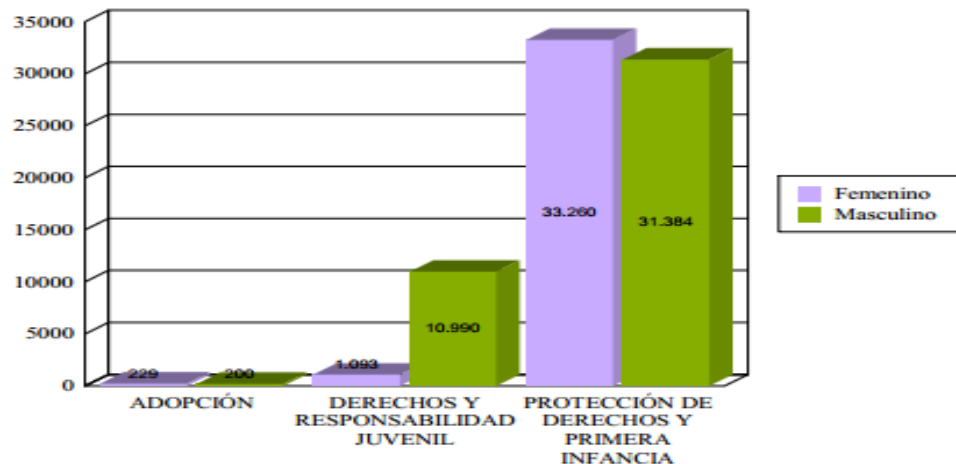
Actualmente, el SENAME ha establecido vínculos estratégicos para generar soluciones concretas para quienes necesitan apoyo y atención. Dentro de estas redes se encuentran los sectores públicos, privados y comunitarios. Por lo cual creemos necesario destacar la alianza conformada con el sector público, específicamente con el Ministerio de Educación, en donde se manifiesta:

*"(...) el compromiso de garantizar la educación básica y media completa para todos aquellos niños, niñas y adolescentes que requieran la continuidad, reinserción y/o nivelación de sus estudios. Esto incluye a los adolescentes que se encuentren cumpliendo condena en el sistema privativo de libertad, sistema semicerrado y medio libre, utilizando para ello el conjunto de modalidades educativas existentes." (SENAME, 2007).*

El SENAME es quién está a cargo del cumplimiento de los derechos de los niños, adolescentes y sus familias que se encuentran en situación de vulnerabilidad social y factores de riesgo. Para ello se enfoca en el trabajo de tres áreas temáticas que son: Adopción, Protección de Derechos y Primera Infancia, Derechos y Responsabilidad Juvenil. Tres aspectos que la misma institución grafica de acuerdo a las cifras concretas que desprende de su atención, señalando que:

“En términos generales protección de derechos es el área con mayor porcentaje de niños y niñas un 83,78% un 2,34% menos que el año 2009. Le sigue derechos y responsabilidad juvenil con 15,66% (12.083 niños/as), finalmente el área adopción presenta 0,56% (429 niños/as) de una población total de 77.156 a nivel nacional distribuida en las tres áreas de atención del SENAME” (SENAME, 2010).

**Gráfico N° 1**  
**“Registro de Niños y Niñas Vigentes Según Áreas de Atención”**



**Fuente:** Documento de estadísticas del SENAME. Diciembre 2006

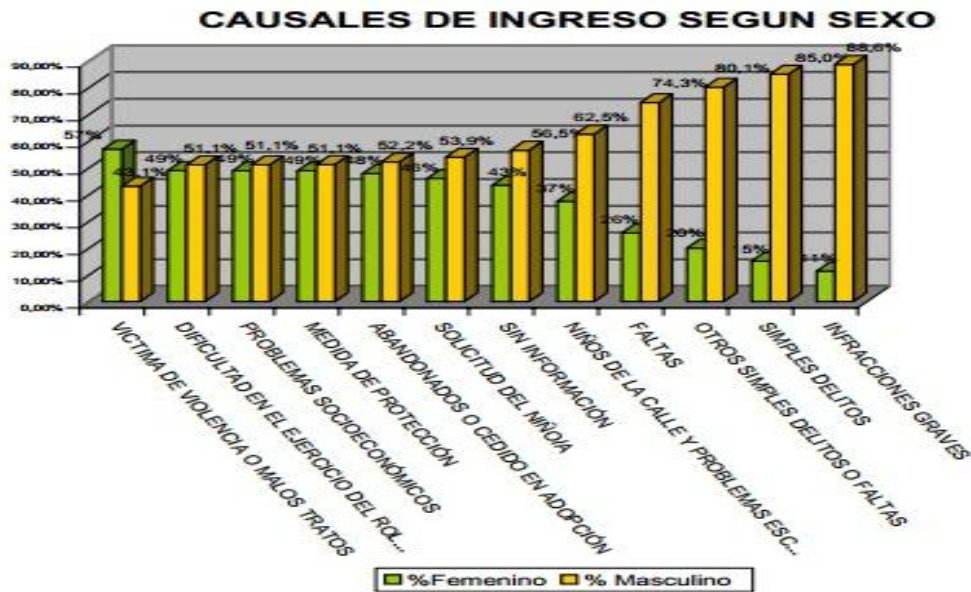
Respecto a la temática de Protección se destaca que en “la Convención Internacional de los Derechos del Niños” de 1990, Chile estrechó un acuerdo respecto a la protección de todos los menores de entre 0 a 18 años de edad en estado de riesgo y/o vulnerabilidad social pertenecientes a la nación, con el fin de cuidar la integridad de cada uno de los niños, niñas y adolescentes.

Los Hogares de Menores pertenecientes al SENAME se resguardan judicial y normativamente por la Ley de Menores N°16.618 que rige judicialmente al país, en

donde se deja explícito el resguardo de la protección integral de cada sujeto y la Ley del Tribunal de Familia N°19.968, para establecer cuidado de los derechos y desarrollo de los niños (as), atendiendo sus necesidades primarias como la alimentación, alojamiento, educación, salud, entre otros. También, es necesario explicitar que existe la Ley de Subvenciones N°20.032 que regula a través de la participación de un proceso de licitación la colaboración de entidades privadas. Además de todas las participaciones legales ya mencionadas, el país ha convenido acuerdos internacionales en beneficio del resguardo pleno en la etapa de desarrollo de cada menor de edad.

El SENAME registra diversas estadísticas que dan cuenta del por qué los niños, niñas y adolescentes llegan a formar parte de este servicio. Una de las estadísticas claras fue realizada el año 2006, en donde se da cuenta de los menores vigentes en el centro de acuerdo a género.

**Gráfico N° 2**  
**“Causales de Ingreso según Sexo”**

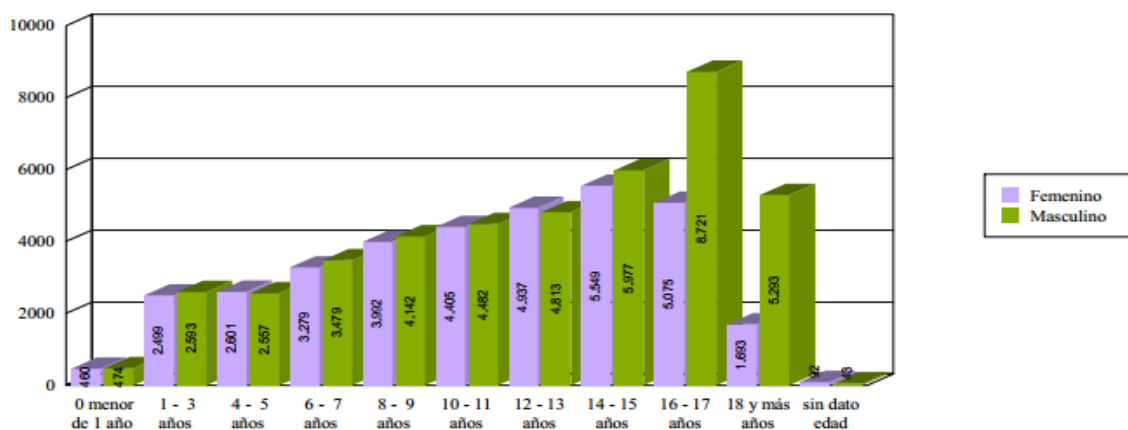


**Fuente:** Documento de estadísticas del SENAME. Diciembre 2006

Así como bien lo describe el gráfico “(...) las principales causas de ingreso de acuerdo a prevalencia son: víctima de violencia o malos tratos; medidas de protección; solicitud del niño/a y dificultad en el ejercicio del rol parental. Las Niñas superan a los varones sólo en la causal de ingreso víctima de violencia o malos tratos, en las restantes son los varones los que cuentan con mayor prevalencia (...)” (SENAME, 2006).

El año 2006 el SENAME publicó la siguiente información que realizó de acuerdo al sexo y edad de cada uno de los menores:

**Gráfico N°3**  
**“Registro de Niños y Niñas Vigentes, según Rango Etario”**



**Fuente:** Documento de estadísticas del SENAME. Diciembre 2006

Ahora, considerando lo declarado respecto a la Política de Convivencia Escolar en el documento oficial entregado por MINEDC, los argumentos valóricos e ideológicos que sostienen al Nivel de Educación Parvularia y Especial de Lenguaje en Chile, la Declaración de Derechos del Niño y las garantías que ofrece SENAME, con base en la visión analítica declarada en un inicio y con el esfuerzo por exponer la problemática que deseamos abordar, creemos posible llevar lo mencionado al ámbito escolar y de esta manera hacer una triangulación entre los aspectos observados para analizar la

situación específica en torno a cómo se consideran estos aspectos en las prácticas pedagógicas de los profesores que trabajan con estudiantes provenientes de Hogares de Menores. Para eso, es importante la reflexión en torno a dichas conductas que involucran a la comunidad educativa completa, debido a que se han naturalizado e integrado de tal manera, que se han hecho parte de las relaciones establecidas entre los distintos actores dentro de la Escuela de manera casi imperceptible. Lo cual creemos que surge a partir de los intereses que sustentan las relaciones que los profesionales de la educación construyen con los estudiantes y que abordaremos con base en la teoría de los intereses cognitivos de Habermas.

#### **1.4 Intereses Cognitivos y Prácticas Pedagógicas**

Como se señala anteriormente, para comprender las relaciones que establecen los profesores(as) con los estudiantes, creemos necesario aludir a los intereses de base que sustentan sus prácticas pedagógicas, debido a que en esa base se sustentan el conocimiento y por ende, el que hacer pedagógico.

Según Pasek (2006), citando a Habermas *“La teoría de los “intereses constitutivos del conocimiento”, también conocida como “teoría de los intereses cognitivos”, propuesta por el filósofo alemán Jürgen Habermas, proporciona un marco para dar sentido a las prácticas curriculares. Se trata de una teoría sobre los intereses humanos fundamentales que influyen en la forma de “constituir” o construir el conocimiento.”* (pág. 1).

Lo que Habermas entiende por “interés” parte de la premisa de que la especie humana se orienta básicamente hacia el placer, señalando que el interés más fundamental de la especie humana es el interés por la racionalidad. Estos intereses constitutivos del conocimiento no sólo representan una orientación de la especie humana hacia el conocimiento o la racionalidad, sino que constituyen más bien el conocimiento humano mismo. Richard Berstein (1979) explica: *“(…) estos intereses u orientaciones son*

*constitutivos del conocimiento porque configuran y determinan lo que se consideran objetos y tipos de conocimiento (...)*” (Pág. 192). Los intereses constitutivos del conocimiento configuran lo que consideramos que constituye el conocimiento y determinan las categorías mediante las que lo organizamos.

Habermas señala tres intereses cognitivos básicos: técnico, práctico y emancipador. Estos intereses constituyen los tres tipos de ciencia mediante los que se genera y organiza el saber en nuestra sociedad. Estas tres formas de saber son la empírico-analítica, la histórico-hermenéutica y la crítica. El quehacer de las ciencias empírico-analíticas incluye un interés cognitivo técnico; el de las ciencias histórico-hermenéuticas supone un interés práctico, y el enfoque de las ciencias críticamente orientadas incluye el interés cognitivo emancipador.

El saber y la acción juntos constituyen las estructuras vitales de la especie. He aquí una cuestión importante, porque muestra que ni el conocimiento ni la acción son autosuficientes para asegurar la preservación de la especie humana. Ambos han de interactuar a favor del bienestar de la especie. Por tanto, aunque Habermas haga hincapié en el papel que estos intereses desempeñan en la construcción del conocimiento, pueden denominarse también intereses *“constitutivos de la acción”* (Habermas 1972; 211). Lo cual adquiere especial relevancia cuando consideramos el curriculum como construcción social que forma parte de la estructura vital de una sociedad, cuando, tanto el conocimiento como la acción, interactúan en la práctica pedagógica y están determinados por un interés cognitivo predominante.

De acuerdo a lo anterior entonces, es que podemos señalar nuevamente la importancia de considerar los intereses cognitivos que predominan y orientan las prácticas pedagógicas, para poder comprender la relación que los profesores construyen o constituyen con los estudiantes en distintos contextos.

*“El interés técnico, como todos los intereses humanos fundamentales, se basa en la necesidad de sobrevivir y reproducirse que tiene la especie, tanto ella*

*misma como aquellos aspectos de la sociedad humana que se consideran de mayor importancia. Para lograr este objetivo, las personas muestran una orientación básica hacia el control y gestión del medio". (Habermas 1972; 309).*

*"El interés práctico apunta a la comprensión, sin embargo, no se trata de una comprensión técnica, no es el tipo de comprensión que permite formular reglas para manipular y manejar el medio, si no, de un interés por comprender el medio de modo que el sujeto sea capaz de interactuar con él. El interés práctico se basa en la necesidad fundamental de la especie humana de vivir en el mundo, formando parte de él y no compitiendo con el ambiente para sobrevivir". (Habermas 1972; 310).*

El interés emancipador se interesa por la emancipación, la cual significa:

*"independencia de todo lo que está fuera del individuo" y se trata de un estado de autonomía más que de libertinaje. Por lo tanto, el autor identifica la emancipación con la autonomía y la responsabilidad. La emancipación sólo es posible en el acto de la autorreflexión. Aunque en último término la emancipación es una experiencia individual si ha de tener alguna realidad, no constituye sólo una cuestión individual a causa de la naturaleza interactiva de la sociedad humana, la libertad individual nunca puede separarse de la libertad de los demás". (Habermas, 1982).*

Llevado al plano escolar, al analizar los distintos aspectos y actividades que integran el proceso enseñanza-aprendizaje, se puede observar que en la mayoría están referidos a la interacción docente-estudiante-conocimiento.

En Pasek, citando a Vasco sostiene que:

*"En tanto la práctica se ve afectada por cierta subjetividad del docente, subjetividad que comprende su trayectoria, su formación, su saber, sus*

*motivaciones, angustias, así como sus intereses. Es decir, los intereses cognitivos se encuentran en él, develándose en las respuestas a interrogantes como: ¿Quién y según cuáles criterios selecciona los contenidos?, ¿Cuál es la relación de los contenidos seleccionados con los desarrollos del conocimiento en todos los niveles?, ¿A quién enseña?, ¿Para qué enseña?, ¿Cómo enseña? Luego, estamos en presencia de distintos componentes de la práctica pedagógica del docente, espacio/tiempo donde ejerce su epistemología desde los intereses que la guían” (Vasco, 1995; 1).*

Como ya es sabido, los contenidos curriculares son seleccionados y organizados a nivel sistémico por el MINEDUC, sin embargo, a la hora de seleccionar la perspectiva desde la cuál será abordado, la metodología, estrategias, recursos, etc; es donde se evidencia el interés del conocimiento que predomina y moviliza a cada profesor (a), en ese sencillo acto de elección, podemos identificar la tendencia científica hacia la que se inclina cada profesional en los distintos momentos de su que hacer pedagógico, considerando que se atribuyen ciertas características a ciertos intereses, por ejemplo, en palabras de Pasek (2006):

*“Independientemente de la perspectiva desde la que se mire el contenido, los intereses del docente serán técnicos, si sólo enseña los contenidos tal como se encuentran especificados. Serán intereses prácticos si reflexiona sobre ellos y toma algunas decisiones de cambiar o completarlos por el bien de los alumnos. O bien, emancipatorios, si en unión con los alumnos, reflexiona sobre ellos para precisar sus fines, su importancia y/o posibles transformaciones.” (Pág.1).*

## **1.5 Delimitación del Problema de Estudio**

La escuela investigada está ubicada en la comuna de Peñaflor, perteneciente a la Provincia de Talagante a 32 kilómetros de Santiago, su población es de 87.741

habitantes, según el Censo realizado el año 2012. (Reportes Estadísticos Comunales, 2012).

En el ámbito educacional, la comuna cuenta con 13 establecimientos de dependencia municipal, dentro de estos existe un Liceo Comercial, un Liceo Humanista, una Escuela Especial para estudiantes con discapacidad física e intelectual, una Escuela Hogar para niñas y el resto son Escuelas Básicas Tradicionales. En los últimos años ha ido en aumento la cantidad de Establecimientos Educativos Particulares y Particulares Subvencionados, entre ellos se encuentra la Escuela Básica y Especial de Lenguaje “Tierra Sol”<sup>6</sup>, espacio que se ha escogido como campo de estudio para la presente investigación.

La Escuela Básica y Especial de Lenguaje “Tierra Sol” de Peñaflor es de dependencia particular subvencionada, por lo que sólo se sostiene con recursos estatales, siendo gratuita para los apoderados. Se ubica en un sector residencial conformado por varias poblaciones desde el cual proviene gran cantidad de los estudiantes. Debido a factores ambientales, sociales y económicos, se puede decir que la mayoría de los niños/as y sus familias, se encuentran en condición de vulnerabilidad socioeconómica.

Esta Escuela ofrece tres modalidades de atención, en donde participan la “Escuela Especial de Lenguaje” en los niveles Medio Mayor y Primer/Segundo Nivel de Transición. El nivel Parvulario regular, que ofrece atención a Primer y Segundo Nivel de Transición y finalmente, el nivel Básico desde Primero a Sexto año. Actualmente, forman parte de esta comunidad educativa 210 estudiantes (aproximadamente), de los cuales el 70% de niños y niñas son vulnerados, según la clasificación correspondiente el registro manejado por JUNAEB y MINEDUC.

Esta investigación se centrará en las tres profesoras de educación diferencial, pertenecientes a la modalidad de “Escuela Especial de Lenguaje”, por ello se presenta

---

<sup>6</sup> Se utilizará durante la investigación el nombre “Tierra Sol” como nombre de fantasía para resguardar la identidad del centro de estudio.

una caracterización por curso en relación a la cantidad de niños y niñas que participan en esta modalidad educativa.

**Tabla N° 1**

**“Distribución de niños y niñas de nivel parvulario según matrícula 2013”**

<b>Nivel</b>	<b>Niñas</b>	<b>Niños</b>
Medio Mayor A	2	4
Medio Mayor B	5	9
Primer Nivel de Transición A Lenguaje	1	8
Primer Nivel de Transición B Lenguaje	2	7
Segundo Nivel de Transición Lenguaje	4	11

**Fuente:** Registro de Matrícula 2013 Escuela Básica y Especial “Tierra Sol”

Como parte de la historia que constituye a La Escuela, cabe señalar que ésta se gesta en el año 1998, ofreciendo solamente la modalidad de Escuela de Lenguaje. Con el paso del tiempo, en el año 2005 cambia su nombre a Escuela de Lenguaje “Tierra Sol”, para finalmente en el año 2007 a través de la última resolución ministerial aumentar su cobertura educativa, siendo reconocida como “Escuela Básica y Especial Tierra Sol”.

En cuanto al Proyecto Educativo Institucional, según lo declarado por la directiva del establecimiento, éste se encuentra en un proceso de reformulación que no ha permitido a las investigadoras acceder a su misión ni visión. Sin embargo las autoridades de la Escuela, declaran como una de sus principales características el ser un espacio abierto e integrador, esto debido en gran medida a que es la institución escolar de la comuna que atiende a la mayor cantidad de niños provenientes del Hogar de Menores “Mi

Refugio”<sup>7</sup>, institución estatal que acoge niños/as en riesgo social, derivados por órdenes judiciales y del SENAME.

El número de estudiantes que asisten a la Escuela, provenientes de dicha institución, es actualmente de 32 niños/as, distribuidos en los distintos niveles de atención. Durante estos últimos años, el ingreso de niños provenientes de institución ha ido en aumento, esto debido a que el resto de los establecimientos educacionales de la comuna se reserva el derecho de admisión de niños institucionalizados, poniendo límites de ingreso que no supera a los cinco estudiantes por Escuela, lo cual ha generado una especie de “Convenio” entre el Hogar de Menores mencionado y la Escuela de Lenguaje, que ha contribuido a la apertura de este espacio a gran cantidad de los niños que ahí viven.

En la modalidad de Escuela de Lenguaje los profesionales<sup>8</sup> que participan en ella y se relacionan directamente con los niños/as en términos educativos son dos técnicos en educación Parvularia y tres profesoras de Educación especial. Estas últimas serán a quienes se considera como sujetos de estudio en esta investigación.

Cabe señalar que las dependencias en que se encuentra la Escuela de Lenguaje son las mismas que utilizan el resto de las modalidades educativas de la institución investigada, es decir, el nivel parvulario regular y el nivel de Educación básica.

A continuación se presenta la distribución por Niveles de la correspondencia en cuanto a niños y niñas institucionalizados y de proveniencia particular<sup>9</sup> que asisten al Nivel Parvulario de la Escuela de Lenguaje.

---

<sup>7</sup> Se utiliza nombre de fantasía para proteger la identidad del “Hogar de Menores” aludido.

<sup>8</sup> Utilizamos el término “Profesionales” para aludir a los adultos titulados que cumplen roles educativos en la escuela, con ello nos referimos tanto a profesoras de Educación Especial, como a Técnicos de Educación Parvularia.

<sup>9</sup> Se utilizará el término “de proveniencia particular” para referirnos a los niños que provienen de un hogar constituido con la presencia de personas con al menos un vínculo sanguíneo o parental directo.

**Tabla N° 2****“Distribución de Niños y Niñas del Nivel Parvulario, según Residencia”**

Nivel	Hogar		Particulares	
	Niñas	Niños	Niñas	Niños
Medio Mayor A	1	2	1	2
Medio Mayor B	0	1	5	8
Primer Nivel de Transición A Lenguaje	0	0	2	7
Primer Nivel de Transición B Lenguaje	0	5	1	3
Segundo Nivel de Transición Lenguaje	1	3	3	8

**Fuente:** Registro de matrícula 2013 Escuela básica y especial “Tierra Sol”.

De acuerdo a esta organización se puede observar que por Nivel la cantidad de niños provenientes de institución es una cifra importante dentro del total de estudiantes que lo componen, lo cual permite inferir que el espacio educativo se conforma como inclusivo e integrador, pero también dar paso a cuestionamientos referidos a ámbitos relacionales y convivenciales, esto debido a que sabemos que indudablemente existen prejuicios socialmente contruidos en torno a la condición de vulnerabilidad en que viven los niños institucionalizados y la carga emocional que esto conlleva, afirmación que hacemos a partir de la experiencia de práctica en el centro investigado, de una de las integrantes del equipo investigador y con base en el discurso habitual que la población escolar entrega al referirse a los niños/as que viven en un Hogar de Menores, en cuanto a conducta, valores, actitudes, capacidades, etc.

Es desde lo anterior, desde dónde surge la necesidad por realizar esta investigación, que se propone conocer cómo se consideran las características específicas de los estudiantes dentro de la Escuela y a partir de ello, identificar las respuesta que se les da y cómo éstas se evidencian en las prácticas pedagógicas de los profesores(as), teniendo en cuenta que pueden generarse diferenciaciones en los tratos que reciben los estudiantes a partir de la condición social de la cual provienen y de los intereses

cognitivos del conocimiento que predomina o direccionan el que hacer pedagógico de los profesores(as).

Esto, desde una perspectiva observadora y analítica, centrada específicamente en la modalidad de Escuela de Lenguaje que ofrece el establecimiento investigado, en que se indaga en la construcción de relaciones que las tres profesoras de Educación Especial, construyen con sus estudiantes, los intereses cognitivos que las sustentan y la coherencia existente entre el discurso y la práctica de las profesoras que desempeñan su rol profesional en la Escuela investigada, con el fin de identificar eventuales conductas discriminatorias que se pueden evidenciar en la diferenciación en los tratos, mencionada anteriormente. Para ello hemos planteado una pregunta de investigación que focaliza nuestro trabajo y recoge nuestras inquietudes, que es:

¿Qué interés cognitivo predomina en las prácticas pedagógicas de las profesoras de Educación Especial de la Escuela de Lenguaje “Tierra Sol” de Peñaflores?

## 1.6 Objetivos de Investigación

### Objetivo General

Conocer el Interés Cognitivo que predomina en las Prácticas Pedagógicas de las profesoras de Educación Especial de la Escuela de Lenguaje “Tierra Sol” de Peñaflores.

### Objetivos Específicos

- Describir las relaciones generadas al interior del establecimiento, entre las profesoras y estudiantes.
- Identificar los intereses cognitivos que sustentan la relación que las profesoras construyen con los estudiantes.
- Identificar las tensiones existentes entre los intereses declarados y las prácticas pedagógicas observadas.

## 1.7 Preguntas de la Investigación

Es importante señalar que los objetivos de investigación propuestos, se desprenden de una serie de inquietudes que movilizan este trabajo, por ello se presenta a continuación un extracto de las principales interrogantes que se espera poder responder a través de esta investigación y que se sintetizan en la pregunta problematizadora presentada anteriormente.

¿Existe integración e inclusión de estudiantes provenientes de distintos contextos sociales, dentro del establecimiento?

¿Se ofrecen respuestas pedagógicas adecuadas a las necesidades educativas y afectivas de los estudiantes que asisten al establecimiento?

¿Existe discriminación en las maneras con que los profesores/as se relacionan con los estudiantes?

¿Qué aspectos son relevantes para los profesores/as de la Escuela, en la construcción de su relación con los estudiantes?

¿Existe reflexión por parte de los profesores/as, respecto a sus prácticas pedagógicas?

¿Se consideran relevantes los aspectos convivenciales y relacionales, para los profesores/as, dentro del contexto escolar?

¿Existe una vinculación afectiva entre los profesores/as y los estudiantes?

¿De qué manera se pueden potenciar las prácticas pedagógicas de los profesores/as en términos relacionales y convivenciales?

## **CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO**

### **2.- EDUCACIÓN DE LA INFANCIA EN CHILE**

El presente capítulo hace alusión al significado que actualmente tiene el concepto de infancia en nuestra sociedad, las garantías y oportunidades educativas que se ofrecen en dicho periodo de la vida y de qué manera se apoya escolarmente a los niños y niñas en nuestro país.

El primer subcapítulo hace referencia a la conceptualización de infancia, ofreciendo un breve recorrido histórico de las transformaciones que ha experimentado dicho término, para finalmente exponer el concepto que las investigadoras consideramos más adecuado y pertinente a la postura desde la que se aborda la investigación.

En los subcapítulos se ofrece un recorrido histórico y teórico de cómo se constituyeron en Chile las distintas modalidades educativas que ofrecen atención escolar a nuestros niños y niñas, de esta manera se ofrece una descripción de cada modalidad que permite identificar las características de cada una y el rol que cumplen dentro del sistema escolar actual.

#### **2.1.- Conceptualización de Infancia**

El concepto de infancia, como muchos otros conceptos estudiados por las ciencias sociales, tiene varias interpretaciones y definiciones, por ello debimos realizar una selección de teorías y de ellas escoger la que mayor sentido nos hace y se acomoda a los tópicos que aborda la presente investigación, a partir de ello vale decir que:

*“Al hacer referencia al concepto de infancia, se alude a una serie de imágenes compartidas socialmente, como niños y niñas de corta edad, la escuela, los juegos, cuentos infantiles, el aprendizaje, el cuidado paterno y materno, la*

*televisión, etc.; es decir, una serie de imágenes que forman parte del concepto que se comparte colectivamente. Sin embargo, estas representaciones sobre la infancia no siempre se han referido a lo mismo, han sido dinámicas en el tiempo, estando ligadas a los cambios sociales propios de toda sociedad” (Álvarez, 2011:64).*

De acuerdo a lo anterior, es importante reconocer que los cambios que ha experimentado la representación de infancia han ido considerando mayormente al niño como parte fundamental de la sociedad, debido a que en tiempos antiguos, esto sería casi imposible. Según Álvarez: en el mundo Grecorromano, por ejemplo, aún no se utilizaba el término de infancia ni de niñez, a este periodo de vida se le atribuían conceptos como *“nutrir”, “criar” “engordar”*, mientras que en la literatura de Platón se hablaba por ejemplo de una etapa de la vida considerada como una posibilidad para *“llegar a ser adulto”* y los beneficios de esto, Incluso, en los estudios históricos sobre Roma antigua, se observa que las consideraciones que hacen referencia a la niñez, se enfocaban sólo a la preocupación de los adultos por temas como la fecundidad, la patria potestad, normativas respecto a educación y la institucionalidad social (Álvarez, 2011;64). Lo cual nos permite inferir que la participación social de los niños era casi imperceptible.

Según lo que relata Álvarez esta situación de disminución y omisión de la infancia como una etapa de vida válida como cualquier otra, es consistente con la práctica extendida y aceptada en la antigüedad respecto del infanticidio y sacrificio de niños/as en diversos rituales. Siendo innumerables las referencias y reportes por parte de autores antiguos sobre esta realidad *“(…) los niños eran arrojados a los ríos, envasados en vasijas para que murieran de hambre, abandonados en cerros y caminos, etc.”* (Álvarez, 2011; 65).

Durante la época medieval, tampoco existe una representación socialmente significativa sobre la “infancia”. Como lo demuestran diversas pinturas y relatos costumbristas de esa época, lo que hoy llamamos infancia estaba limitado a la definición de un período muy breve en la vida de las personas, donde los niños/as desde muy pequeños, una

vez que pasaban el estricto y breve período de dependencia materna, se integran totalmente al mundo de los adultos, vistiendo igual que ellos y realizando las mismas actividades u oficios.

Así, La sociedad de principios de la Edad Media sólo ve en el niño/a una persona pequeña o “un hombre incompleto que pronto se haría, o debería hacerse, un hombre completo”, Asimismo, en aquel duro ambiente de guerreros, propio de la Edad Media, la debilidad es una característica generalizada para los niños/as. Así, la niñez en esta época es sólo vista como el período más frágil de la existencia humana, período en que una persona no puede satisfacer por sí misma sus necesidades más básicas.

En el siglo XVIII se inicia un reordenamiento en las relaciones del grupo familiar. Es en este contexto, donde comienza el desarrollo de un sentimiento nuevo respecto de la infancia. El niño y la niña comienzan a ser visualizados con más posibilidades de sobrevivencia y sin el temor a la fatalidad de épocas anteriores; así se inicia la construcción social del sentimiento de apego de los padres hacia los hijos. Además se inicia la concepción y el sentimiento de infancia, el que se institucionaliza en al menos dos formas distintas. Por un lado, al interior de la familia, donde los niños/as son vistos como seres entretenidos, dependientes y que por su condición de indefensos requieren de atención y cuidados, mientras por otro lado, fuera de la familia, la infancia como concepto naciente es signo de fragilidad, siendo visualizada como “*los futuros adultos*” o como “*la futura fuerza económica de la nación*”, por lo cual se indica al Estado y a sus instituciones como responsables de su cuidado y educación. (Álvarez, 2011; 67).

De acuerdo a las distintas definiciones y conceptualizaciones que existen sobre “infancia” es posible afirmar que en el idioma castellano de hoy, todas tienen en común la referencia que hacen respecto a “niños y niñas”. Debido a que el foco de nuestra investigación se dirige a la consideración de niños y niñas en un rango etéreo específico, es que hemos decidido abordar el concepto de infancia según lo que señala Ferran Casas en su libro “Infancia: Perspectivas Psicosociales”, en donde el autor resume:

*“(...) La infancia puede entenderse como un periodo determinado de la vida de un niño o una niña, medible por un intervalo de edad. Dicho intervalo es totalmente convencional, de manera que no todo el mundo está de acuerdo acerca de los años que abarca. A menudo se acepta como infancia el periodo de vida que va del nacimiento a los 14 años, pero hay quienes reservan tal denominación al periodo que finaliza a los 7 años, o a los 10, a los 12, y otros que lo alargan hasta los 16. La convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas considera que abarca hasta los 18 años, salvo que la legislación del país prevea la mayoría de edad antes” (Casas.1998; 23).*

A dicha definición es necesario agregarle que la consideración de infancia a la que deseamos aludir también supone a los niños/as como sujetos de Derechos, debido a que antes de la Convención sobre los Derechos del niño (1990), no se consideraba dicho aspecto, que desde nuestro enfoque investigativo, es fundamental dentro de la conceptualización de infancia. Por ello, deseamos aclarar que tomamos la definición más actualizada y que surge a partir de dicha Convención<sup>10</sup>. Pero además es necesario señalar, como plantea Casas, que: *“(...) etimológicamente, “in-fancia” viene del latín “in-fale”, el que no habla, es decir, el bebé. Pero con el tiempo fue adquiriendo el significado de “el que no tiene palabra”, es decir, el que no tiene nada interesante que decir, no vale la pena escucharlo (...)” (Casas. 1998; 25).* Para argumentar que no nos enfocaremos al valor etimológico de la palabra, sino a una concepción más amplia del concepto, a partir de lo señalado anteriormente.

En definitiva, desde lo señalado por Casas, podemos decir que:

*“La infancia también resulta ser aquello que la gente dice o considera que es la Infancia, una imagen colectivamente compartida, que va evolucionando históricamente. Es decir, ante la palabra- estímulo “infancia” los ciudadanos de*

---

<sup>10</sup> Aludimos al concepto de “Infancia” instalado a partir de la Convención de Derechos del niño/a en 1990, debido a que consideramos a los niños como sujetos de Derecho, lo cual se opone a la etimología de la palabra que los considera como una minoría en condición de desigualdad.

*un territorio dado, o los miembros de determinados grupos sociales desarrollan automáticamente una serie de asociaciones de ideas que configuran un conjunto de conocimientos lógicos, compartido por la mayoría de los miembros de esa comunidad” (Casas 1998; 24).*

## **2.2.- Educación Parvularia en Chile: Origen e Historia**

Actualmente el nivel de Educación Parvularia en Chile es comprendido a partir de lo declarado en la Ley General de Educación N° 20.370 del año 2009 que establece normas generales para cada nivel educativo, donde se señala:

*“(…) Artículo 18.- La Educación Parvularia es el nivel educativo que atiende integralmente a niños desde su nacimiento hasta su ingreso a la educación básica, sin constituir antecedente obligatorio para ésta. Su propósito es favorecer de manera sistemática, oportuna y pertinente el desarrollo integral y aprendizajes relevantes y significativos en los párvulos, de acuerdo a las bases curriculares que se determinen en conformidad a esta ley, apoyando a la familia en su rol insustituible de primera educadora.” (Ley General de Educación N°20370, 2009).*

Para referirnos a la Historia y orígenes del Nivel de Educación Parvularia en Chile, tomaremos la información referida a dicho punto, expuesta por MINEDUC en su sitio Web oficial y el libro de Blanca Hermosilla titulado “La Educación Parvularia en la Reforma: Una contribución a la equidad” (1998), en el cual se hace un recorrido histórico sobre los orígenes e historia de dicho nivel educativo, del cual destacaremos los hitos relevantes que permiten una imagen completa desde su origen hasta la actualidad.

Históricamente en nuestro país, los pueblos que habitaban en ese entonces comenzaron a ser los primeros precursores de la Educación de niños en edad parvularia, esto debido a la necesidad de cuidado y asistencialismo que los menores

requerían de los habitantes más antiguos de cada comunidad. En este sentido la cultura Mapuche, Yámana y Kawashkar, tenían distintas formas de hacerse cargo de los integrantes más pequeños a través de actividades específicas para ellos o la integración a las actividades comunes del pueblo. De esta manera se comienzan a impulsar los primeros sistemas educativos y de cuidado para los niños que se fundamentaban en la estimulación y enseñanza de los aspectos relevantes para su desarrollo dentro de la comunidad, sistemas que a corto plazo comienzan a recibir la influencia de las tendencias Europeas que comienzan a tomar mayor fuerza en Chile.

Estas primeras influencias eran desprendidas mayoritariamente de ordenas religiosas, cuyo propósito era acoger a los niños huérfanos y abandonados, dando paso a las primeras “Casas de Acogida”. Con ello también se comienzan a formar las primeras “Escuelas de Párvulos” que se ocupaban principalmente de la formación religiosa de los niños/as. La influencia Europea y de Estado Unidos que llega en la mitad del siglo XIX, da paso a los primeros “grupos de juego” y “Kindergartens” particulares. Ambos altamente marcados por la influencia de la traducción del alemán al español, que hizo Don José Abelardo Núñez en 1889 de la “Educación del Hombre”, obra central de Federico Froebel, escrita en 1826. (MINEDUC, nd).

A principios del siglo XX el Estado comienza a subvencionar algunos “Kindergartens” existentes que hasta ese entonces eran de dependencia particular, para en 1906 dar paso al primer Kindergarten fiscal. Para iniciar este proyecto, paralelamente se pone en marcha la iniciativa de invitar a educadores provenientes de Europa a participar en el desarrollo educacional del país. Dentro de ese contexto fue contratada la educadora austriaca Doña Leopoldina Maluschka, quien con dos estudiantes en formación como Kindergarterianas de la Escuela Normal, se hacen cargo del funcionamiento de dicha experiencia educativa, empleando el método Froebeliano<sup>11</sup>.

---

<sup>11</sup> Froebel consideraba que la educación comenzaba desde la niñez con tres tipos de operaciones: la acción, el juego y el trabajo, parte de la libertad del niño, su creatividad y su innata generosidad. El objetivo de su enseñanza era dotar a los educadores de un conjunto de procedimientos y un material óptimo que les hiciese posible su trabajo docente acorde con la naturaleza del niño. Y así estimular su crecimiento físico e intelectual.

A partir de la implementación de dicho método en la educación de niños en edad parvularia y la influencia europea generalizada en nuestro país, se comienza a comprender una Educación Parvularia sustentada en:

- *“Una concepción educacional que empieza desde el nacimiento hasta el ingreso a la Escuela Elemental o Básica.*
- *Un enfoque de calidad de su contenido que propicia el trabajo activo del párvulo, el respeto a sus características, la integralidad de su desarrollo, y una metodología lúdica, entre otros.*
- *El trabajo complementario con los padres en la formación de los niños pequeños.”* (MINEDUC, nd).

Como aporte relevante de Doña Leopoldina Maluschka al sistema de Educación Parvularia en Chile, se destaca la creación del primer “kindergarten Popular” en 1911, el cual trabajó con las primeras adaptaciones curriculares acordes a nuestra cultura. Para ese año, la labor de Doña Lopoldina y el ingreso de las primeras kindergarterianas, hacía que el nivel de Educación Parvularia se extendiera a lo largo de país y a los distintos sectores sociales, además comienzan a surgir publicaciones académicas y mayor información sobre la Educación para Párvulos.

En 1925 se incorpora el método Montessori a algunos jardines existentes.<sup>12</sup>En 1944 se creó la “Escuela de Educadoras de Párvulos” de la Universidad de Chile, con la dirección de Doña Amanda Labarca. Desde ahí se comienza a ampliar el campo de acción desde el ámbito escolar, hacia sectores periféricos, industrias, hospitales y salitreras. Además se realiza el primer seminario de Título especializado en Sala Cuna,

---

<sup>12</sup> El método Montessori trabaja con la libertad como principal herramienta de aprendizaje, los niños tienen que trabajar de forma independiente y respetuosa, participan de manera activa en su proceso de desarrollo y aprendizaje y pueden autodirigirse y elegir permanentemente. En un ambiente Montessori el orden, el silencio y la concentración son la constante.

dirigido por doña Linda Volosky, dando paso al funcionamiento de las primeras Salas Cuna del país. Cuatro años mas tarde el Ministerio de Educación Chileno incorpora mayormente al Nivel de Educación Parvularia y establece el primer “Plan y Programa de Estudios” para las Escuelas de Párvulos. (Hermosilla, 1998).

El 22 de abril del año 1970, se creó la JUNJI, a través de la Ley N° 17.301; lo que contribuyó a una rápida extensión de este nivel educativo. Debido a dicha extensión se hace necesaria la formación de las primeras Técnicos en Educación Parvularia, y pasan a ser 4 las Universidades que imparten la carrera profesional de Educación Parvularia en Chile. Mientras el MINEDUC, elaboró Programas Educativos para el Segundo Nivel de Transición (1974), para el Nivel Sala Cuna (1979), Nivel Medio y Primer Nivel Transición (1981).

En 1990 nace la Fundación Nacional para el Desarrollo Integral del menor (INTEGRA), que focaliza su atención en los centros abiertos para niños menores de 6 años; se contrataron profesionales y se comenzó un proceso de capacitación, estableciendo convenios con JUNAEB, UNICEF y Universidades. En marzo de 1994 el Componente Preescolar pasó a formar parte de la estructura institucional del Ministerio de Educación. En 1998, como parte de la Reforma Educacional que se vivía en ese entonces, se inició la Reforma Curricular del nivel, con la elaboración de las “Bases Curriculares de la Educación Parvularia” las cuales se implementan en el año 2001, siendo modificadas luego en el 2006. Actualmente se trabaja el ámbito curricular en el Nivel de Educación Parvularia con aquella última actualización. (MINEDUC, nd).

En resumen, se declara como objetivo fundamental de dicho Nivel Educativo, la idea de que:

*“La Educación Parvularia busca favorecer aprendizajes de calidad para todas las niñas y niños en una etapa crucial del desarrollo humano como son los primeros años de vida. Si bien es cierto que el ser humano está en un proceso continuo de aprendizajes durante toda su existencia, la evidencia experta sobre la materia*

*demuestra la importancia que tiene este periodo en el establecimiento y desarrollo de aspectos claves como: los primeros vínculos afectivos, la confianza básica, la identidad, la autoestima, la formación valórica, el lenguaje, la inteligencia emocional, la sensomotricidad y las habilidades del pensamiento, entre otros.* (Bases Curriculares para la Educación Parvularia, 2005).

Cabe señalar que sólo hasta el presente año se habló de la posibilidad de obligatoriedad del segundo Nivel de Transición de dicho Nivel Educativo, debido a que *“La educación Parvularia no exige requisitos mínimos para acceder a ella, ni constituirá antecedente obligatorio para ingresar a la educación básica.”* (Bases Curriculares de la Educación Parvularia, 2005).

Con base en lo anterior y desde nuestro punto de vista, podemos concluir que el nivel de Educación Parvularia aporta considerablemente herramientas y hábitos para facilitar el ingreso y permanencia de los mismos en su rol de estudiantes en el nivel básico que continúa, lo cual permite afirmar que el nivel de Educación Parvularia es la base para ingresar y mantenerse en el sistema educativo actual.

### **2.3.- Educación Básica en Chile: Origen e Historia**

En la Ley General de Educación N° 20370 se señala en:

*“Artículo 19.- La Educación Básica es el nivel educacional que se orienta hacia la formación integral de los alumnos, en sus dimensiones física, afectiva, cognitiva, social, cultural, moral y espiritual, desarrollando sus capacidades de acuerdo a los conocimientos, habilidades y actitudes definidos en las bases curriculares que se determinen en conformidad a esta ley, y que les permiten continuar el proceso educativo formal”* (Bases Curriculares de la Educación Parvularia, 2005).

Para referirnos a la historia y origen de la Educación Básica, recurrimos a la investigación publicada en la “Revista Historia” de la Pontificia Universidad Católica de Chile, realizada por Macarena Ponce de León Atria, llamada "La Llegada de la escuela y la llegada a la escuela. La extensión de la Educación Primaria en Chile, 1840-1907" en la cual se ofrece un recorrido histórico sobre el periodo de consolidación, formalización y expansión de dicho nivel educativo. (Ponce, 2010).

Durante el siglo XIX la principal preocupación del Estado liberal fue la formación y expansión de un Sistema Educativo Nacional, cuyo objetivo fundamental radicaba en educar a los chilenos pertenecientes a la clase obrera, para garantizar cierto estatus compatible a los requerimientos sociales de la época y sobre todo de las elites dominantes. De esta manera se esperaba garantizar la formación valórica y conductual de los trabajadores y privilegiar el crecimiento económico, cultural y social del país. Sin embargo, la gran mayoría del sector trabajador de la sociedad no se mostraba interesado en “ser educado”, su interés pasaba por el aprendizaje de oficios y actividades que les pudieran ser útiles en la vida y el trabajo, por el contrario la Escuela ofrecía a través de la:

*“instrucción primaria los rudimentos elementales de la instrucción, tales como lectura, escritura y aritmética, además del catecismo, siendo concebida como un nuevo espacio social donde el pueblo adquiriría los hábitos de orden, aseo y subordinación, reformando sus costumbres y su moral. Mientas que el liceo y la educación secundaria formarían a las élites en las humanidades y ciencias”* (Ponce, 2010).

Por otro lado, el rechazo a la escolarización pasaba por la ubicación de las Escuelas, debido a que éstas no estaban al alcance de toda la comunidad.

*“La demanda estaba donde residía la población aglomerada, y la escuela debió seguir a la urbanización para llegar al territorio, generando nuevas inequidades reflejadas en los ritmos cronológicos y geográficos con que los niños llegaron a*

*las aulas. Las escuelas se instalaron primero en las ciudades y luego en el campo, generando un tipo de inequidad social en función del acceso a ella, ya que esta estructura expansiva dejaba fuera del sistema de instrucción primaria a las dos terceras partes de la población que no habitaba en centros poblados y que no llegaron a las escuelas porque no las había cerca.” (Ponce, 2010).*

En 1833 se estableció el artículo N° 153 donde se señala que *“la educación pública era una atención preferente del Gobierno”* lo cual significó un gran aporte al sistema de instrucción primaria, haciéndose necesaria y obligatoria la formación y mantención de Escuelas para todos. En 1842 se abre la primera Escuela de Preceptores para formar docentes profesionales, lo cual se considera otro gran aporte en la expansión y consolidación del sistema de instrucción primario.

En ese periodo existían las Escuelas “fiscales” que eran mantenidas y controladas por el Estado, las “municipales” y las “conventuales” que eran sostenidas por los municipios y conventos respectivamente, las cuales en muchas ocasiones recibían subvención del fisco. Por último las “particulares” que eran pagadas y recibían fondos privados de particulares y asociaciones. Finalmente la Ley de 1860<sup>13</sup> fue el hito legislativo que formalizó un sistema de educación nacional público, sobre la base de estas antiguas escuelas fiscales, municipales y conventuales, la nueva legislación transformó en “Escuelas públicas” a todas las costeadas total o parcialmente con fondos estatales.

En 1840 el Estado se responsabiliza por la educación de las mujeres, disponiendo de “Escuelas fiscales para mujeres”, paralelamente se ampliaba la formación de mujeres normalistas. Todo esto en un contexto social que atribuía el cuidado y la formación de los niños al rol maternalista de la mujer.

---

<sup>13</sup> Ley Orgánica de Instrucción Primaria 1860, artículo 6°, en Manuel Antonio Ponce, Prontuario de Legislación escolar. Recopilación de leyes, decretos, circulares y resoluciones sobre instrucción primaria, Santiago, Imprenta Ercilla, 1890, 3.

En 1854 gracias al Decreto sobre “Locales para Escuela” y a la labor de los “visitadores” que acogían las demandas por Educación, la expansión de escuelas aumenta y se instalan en provincias y/o lugares de difícil acceso que no contaban con establecimientos educativos para sus habitantes. Como resultado, este período fue uno de los momentos más prolíficos en la fundación de Escuelas, abriéndose un promedio anual de 38 hasta 1860, en contraste con las 7 escuelas fundadas por año en la década de 1840. (Ponce, 2010).

En 1881 se oficializa el funcionamiento de Escuelas mixtas, debido a que según los reportes de los visitadores, ya se atendía a niños y niñas, en un mismo espacio, sin autorización de Estado. De esta manera el 6 de mayo de ese año se oficializó la expansión de la “Escuela Elemental Mixta”, la cual estaría a cargo de preceptoras, utilizando el mismo programa de estudio y horario de las escuelas rurales y aceptando a niños desde los 5 a 10 años, con excepciones de edad hasta los 12 años.

*“Se conoce muy poco de esos niños y de esas familias, y del valor que tuvo la escuela y la alfabetización para ellas. Sin embargo, el contrapunto entre escuelas y alumnos, y entre ciudad y campo, deja en evidencia la desigualdad social con que creció el sistema de educación primaria. Sobre un territorio extenso donde la mayoría de la población vivía diseminada en los campos, la escuela llegó hasta donde pudo, marginando al mundo rural y a todos aquellos a quienes su pobreza les impidió llegar a la escuela. El desafío de integrarlos es la historia de la escuela primaria en el siglo XX”. (Ponce, 2010).*

Actualmente, el sistema de Instrucción primaria es conocido como sistema de Educación Básica y ofrece atención a niños y niñas en edad entre 6 y 12 años. En los Niveles de 1ro a 6to año básico. En él se prepara a los estudiantes en las distintas áreas establecidas como contenidos mínimos obligatorios para el nivel y es reconocida como una etapa de escolarización obligatoria y necesaria para avanzar al nivel educacional superior.

*“La educación básica ha de proporcionar, por tanto, de forma equilibrada, una orientación personal, académica y profesional. De esta manera se busca la conexión con la vida presente y una adecuada transición a la vida adulta. Esta transición debe darse en igualdad de condiciones, reconociendo que se parte de una descompensación que habrá que tratar de corregir.”*

Esta orientación contrasta con la escuela tradicional (hoy dominante) que desplaza lo básico por lo preparatorio para etapas posteriores de estudio:

*“relega los aprendizajes funcionales por los aprendizajes memorísticos; la cultura del medio por la cultura académicamente consagrada; el tratamiento global de la realidad, por el compartimentado; y las capacidades que favorecen la autonomía personal por un tratamiento rígido y planificado de lo que se ha de aprender”.*  
(Consejo Educativo Castilla y León, 2001).

#### **2.4.- Educación Especial en Chile: Su Historia y la actual Escuela de Lenguaje**

Paralelamente a los Niveles Educativos abordados anteriormente, existe en el Sistema de Educación Chileno, la modalidad de Educación Especial o Diferencial que es comprendida actualmente a partir de la Ley General de Educación N°20370 en:

*“Artículo 23.- La Educación Especial o Diferencial es la modalidad del sistema educativo que desarrolla su acción de manera transversal en los distintos niveles, tanto en los establecimientos de educación regular como especial, proveyendo un conjunto de servicios, recursos humanos, técnicos, conocimientos especializados y ayudas para atender las necesidades educativas especiales que puedan presentar algunos alumnos de manera temporal o permanente a lo largo de su escolaridad, como consecuencia de un déficit o una dificultad específica de aprendizaje.”*

Para abordar el origen e historia de la Educación Especial en nuestro país, utilizaremos como fuente bibliográfica la investigación realizada por los Docentes Sergio Manosalva y Carolina Tapia “Historia de la Educación Especial en Chile: un análisis socio-crítico” de 2010. En ella se ofrece una contextualización a nivel mundial y de país de cómo se construyó el sistema de Educación Especial, de la cual recogeremos los antecedentes relevantes que permitan un resumen de su origen e historia.

Las representaciones de la discapacidad y las personas que la presentan, han sido varias. En un principio las personas consideradas “anormales” eran rechazadas, estigmatizadas e incluso eliminadas de la sociedad. En una segunda instancia se comenzó a clasificar a las personas que presentaban alguna discapacidad según características anatómicas. Respecto a las creencias de base que sustentaban aquellas representaciones, la mayoría eran asociadas a causas demonológicas o castigos divinos, por lo que los padres de niños/as en esa condición, decidía esconderlos, encerrarlos, abandonarlos e incluso matarlos.

En la época contemporánea se comienzan a generar las primeras manifestaciones de entendimiento a las diferencias humanas, disminuyendo su asociación a creencias divinas. Sin embargo éstas siguen siendo comprendidas desde una mirada peyorativa que las posiciona como “anormales e inferiores” en relación a lo “normal”. (Manosalva y Tapia, 2010).

A partir de esa transformación de pensamiento y creencias, comienzan a existir los primeros estudios referidos a condiciones de discapacidad y con ello, surgen las primeras respuestas educativas para personas sordas, mudas y con disparidad intelectual. Mientras a principios del siglo XIX ocurre el hito que marca el inicio de la Educación Especial como disciplina, gracias al aporte teórico-científico realizado por el Doctor Jean Itard, en un proceso de educación a un niño encontrado en los bosques de l’Aveyron cerca de 1797.

A partir de ese hito, se comienza a generar un proceso de investigación disciplinar a nivel mundial que repercute en nuestro país. En 1852 defendida y promovida por Don Domingo Faustino Sarmiento, se crea la primera Escuela gratuita de sordos, considerada como la primera Escuela Especial gratuita en el país. Mientras en 1875 se fundan una Escuela para niños ciegos y otra para niños sordos. En 1889 se crea un “instituto de Sordos-Mudos” en el que se educaban niños sordos-mudos<sup>14</sup> y se formaban maestros para Escuelas Especiales. Paralelamente, influenciados por Estados Unidos y Europa, se comienzan a gestar movimientos sociales promovedores de educación para niños con discapacidad intelectual, la cual se argumentaba como una posibilidad de “cura o sanación de su estado enfermo”.

En 1928 se crea la “Escuela Secundaria de Anormales” en la que se atendía a niños con sordera, ceguera y deficiencia mental. Y la “Escuela Especial de Desarrollo” destinada a estudiantes con deficiencia mental, en la cual 18 años más tarde se crea una “Clínica de la Conducta”, lo que deja entre ver el paradigma médico-rehabilitador con que se abordaba la discapacidad en esa época.

En esos años se podía observar una directa relación entre los ámbitos pedagógicos y médicos en el abordaje de la Educación Especial, evidenciado en un estrecho vínculo entre Programas educativos y centros hospitalarios. Con ello comienzan a surgir en mayor cantidad los estudios diagnósticos y los conceptos categorizadores como *“trastornos específicos de aprendizaje, epilepsia, disfunción cerebral mínima”* (Manosalva y Tapia, 2010).

En 1964 se crea un curso para la formación de especialistas en educación de personas con deficiencia mental, destinado a profesores de Educación Parvularia y Básica que dependía del Instituto de Psicología de la Universidad de Chile. En 1965 se crea la Jefatura de Educación Especial, dependiente de MINEDUC, oficializando la disciplina como parte del Sistema General de Educación. Ese mismo año se convoca una

---

<sup>14</sup> Se utiliza el término “Sordo - Mudo” debido a la creencia de la época en que se asumía que necesariamente una persona sorda, presentaba mutismo

Comisión Asesora encargada de realizar un estudio detallado “sobre las medidas de protección educacional, social y económica para solucionar los problemas de la deficiencia mental en Chile”. (Manosalva y Tapia, 2010).

Estudio que se refleja en mejoras en la calidad educativa de personas que presentaban dicha condición. Así se crea en 1967 el “Centro Experimental de Desarrollo” destinado a la atención de niños y adolescentes con deficiencia mental, diseñado de acuerdo a las necesidades psicopedagógicas y un plan de estudio especial, adecuado a sus estudiantes.

Ese mismo año la Universidad de Chile comienza a impartir cursos de especialización en educación para personas sordas y la Pontificia Universidad Católica de Chile a formar profesores en Educación Especial en Problemas de Aprendizaje. Cuando ya existían 24 Escuelas Especiales en el territorio nacional.

En 1970, la Universidad de Chile inicia el curso de formación de especialistas en educación de personas ciegas, al año siguiente los cursos de formación de especialistas en sordera, ceguera y deficiencia mental pasan a ser carreras universitarias. Ya en el año 1974 las Universidades de Chile y Católica, otorgaban el título profesional a Profesores de Educación Especial con mención en distintas especialidades.

En 1974 se lleva a cabo un Seminario de Educación Especial o Diferencial, el cual deja como resultado la creación de una Comisión, encargada por el Estado, de realizar un diagnóstico de la Educación Especial y formular orientaciones para la mejora de la misma. Como consecuencia del informe presentado por la comisión, “se genera una estructura administrativa que decreta la creación de:

- *Centros Diagnósticos y Organismos de Apoyo Pedagógico (Decreto N° 428, de 1975)*
- *Grupos Diferenciales (Decreto N° 457, de 1976)*

- *Gabinetes Técnicos para Escuelas Especiales (Decreto N° 911, de 1977)*” (Manosalva y Tapia, 2010).

Además, en 1976 se decretaron varios Planes y Programas según categorías de Discapacidad que permitieron mayor especificidad en la atención de los estudiantes. Añadido a lo anterior, en 1978 ocurre otro hito relevante en la historia de la Educación Especial que es:

*“la publicación del Informe Warnock, el cual impacta fuertemente en las concepciones en torno a la Educación de estudiantes con discapacidad, motivando las primeras iniciativas del movimiento de integración de estudiantes con y sin Discapacidad en un mismo ámbito educacional”* (Manosalva y Tapia 2010).

Con ello, el movimiento integrador y normalizador toman fuerza al realizar estudios y publicaciones, obteniendo resultados positivos en lo que hoy conocemos como Sistema de Educación Especial, debido a que *“la finalidad de los movimientos sociales por la integración de personas con y sin discapacidad fue equiparar las oportunidades educativas, laborales y sociales de todas las personas”* (Manosalva y Tapia, 2010).

Según Marchesi, *“(...) La transformación que trae consigo el movimiento de integración de personas con y sin discapacidad en el sistema educativo, es el resultado de diez principales factores que se resumen en:*

- 1 Una nueva concepción de los trastornos del desarrollo y de la deficiencia.*
- 2 Una perspectiva distinta de los procesos de aprendizaje y de las diferencias individuales.*
- 3 La revisión de la evaluación psicométrica.*
- 4 La presencia de un mayor número de profesores competentes*
- 5 La extensión de la educación obligatoria.*
- 6 El abandono escolar (o expulsión escolar)*

*7 La valoración de las Escuelas de Educación Especial.*

*8 Las experiencias positivas de integración.*

*9 La existencia de una corriente normalizadora en el enfoque de los servicios sociales.*

*10 Los movimientos sociales a favor de la igualdad” (Manosalva y Tapia, 2010).*

Para finalizar con este subcapítulo y en relación a la modalidad de Educación Especial en Chile, aludiendo específicamente al campo de estudio en que se basa esta investigación, a continuación nos referiremos brevemente a la Escuela Especial de Lenguaje en Chile.

Como se señala en los subcapítulos anteriores, actualmente en nuestro país el sistema de Educación Especial, ofrece atención a estudiantes que presenten Necesidades Educativas Especiales, las cuales se han clasificado entre permanentes y transitorias. Dentro de las transitorias, se encuentran los Trastornos Específicos del Lenguaje, los cuales durante la historia, han sido comprendidos desde distintos enfoques y decretos ministeriales.

Actualmente el TEL es definido a partir de lo especificado en el Decreto exento 170 que regula y fija normas para determinar a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para Educación Especial, el cual señala que:

*“Se entenderá por Trastorno Específico del Lenguaje, a la limitación significativa en el nivel de desarrollo del lenguaje oral, que se manifiesta por un inicio tardío y un desarrollo lento y/o desviado del lenguaje. Esta dificultad, no se explica por un déficit sensorial, auditivo o motor, por discapacidad intelectual, por trastornos psicopatológicos como trastornos masivos del desarrollo, por deprivación socio-afectiva, ni por lesiones o disfunciones cerebrales evidentes, como tampoco, por características lingüísticas propias de un determinado entorno social, cultural,*

*económico, geográfico y/o étnico. Tampoco deben considerarse como indicador de Trastorno Específico del Lenguaje, las dislalias ni el trastorno Fonológico”* (Decreto Ley de Educación N°170, 2010).

Los TEL pueden ser clasificados en expresivo o mixto, haciendo referencia a la clasificación CIE 10 de la Organización Mundial de la Salud, a la clasificación DSM IV-R de la Asociación Norteamericana de Psiquiatría y a las orientaciones del Ministerio de Salud (Decreto Ley de Educación N°170). Lo que nos permite inferir el enfoque clínico desde el cual se aborda dicha dificultad del Lenguaje, lo cual se evidencia aún más, considerando que los TEL son diagnosticados e intervenidos además por profesionales médicos. Por ello creemos que el enfoque que está a la base en el surgimiento de la Escuela Especial de Lenguaje es más bien rehabilitador, ofreciéndose en ella cobertura educativa y médica a estudiantes diagnosticados con TEL en edad entre 3 años y 5 años 11 meses.

Hoy en día el Decreto Exento 1300 del año 2002 de Educación es la normativa ministerial que regula y aprueba los Planes y Programas de Estudio para estudiantes con TEL en las Escuelas Especiales de Lenguaje y de Escuelas Básicas con Proyectos de Integración. El abordaje de dicho trastorno se realiza en las Escuelas a través del Plan general, mediado por las Bases Curriculares para la Educación Parvularia y el Plan Específico de intervención en el trastorno, éste último abordado desde el enfoque médico rehabilitador por un profesional fonoaudiólogo/a y desde un enfoque pedagógico por un profesional de la Educación Especial o Diferencial con especialización en TEL. (Decreto Ley N° 1300, 2002).

A modo de cierre nos parece interesante hacer hincapié en que a pesar de las transformaciones que ha experimentado la modalidad de Educación Especial en nuestro país y los avances en cuanto a inclusión y diversificación de estrategias educativas en las aulas, creemos que aún queda mucho camino por recorrer en la búsqueda de espacios educativos valoradores de la diversidad, inclusivos y de calidad para todos, lo cual en nuestra opinión se debe a inconsistencias sociales que no nos

han permitido convivir con la diferencia y salir de las clasificaciones y etiquetas que finalmente determinan como nos relacionamos unos con otros.

Desde este punto de vista, la Escuela Especial ha fomentado las clasificaciones y segregaciones debido a la visión clínica desde la que sigue funcionando la selección de estudiantes, oferta de oportunidades educativas, permanencia a partir de medicación y tratamientos médicos, egreso a través de “superación de trastornos”, entre otros aspectos que indican la visión reduccionista y clínico - rehabilitadora con que se abordan las NEE en nuestro sistema escolar.

### 3.- PROTECCIÓN A LA INFANCIA EN CHILE

#### 3.1.- Protección de la Infancia en Chile

Para comenzar con el presente capítulo se hace pertinente comprender a qué nos referimos cuando hablamos de infancia, debido a que lo largo de la historia este concepto ha variado. Algunos la comprenden en un niño o niña que aún no alcanza la edad de 7 años y la conceptúan *“para nombrar a la totalidad de los niños que se encuentran dentro de dicho grupo etáreo”*. (Definición, nd).

Así mismo, parte importante de la población mundial está conformada por niños y niñas, y las cifras así lo demuestran, ya que como lo plantea Francisco Pilotti *“En la actualidad habitan en América Latina y el Caribe aproximadamente 200 millones de niños menores de 18 años, cifra que representa casi el 45% de la población total.”* (Pilotti, 1994).

A lo largo de toda la historia, la infancia siempre ha sido determinada con base en los aspectos biológicos y psicológicos, pero sin dudas, hoy en día a estas características se suma el aspecto cultural al que está expuesto el menor, ya que esto también incide en el desarrollo personal y convivencial de los niños y niñas.

Un ejemplo claro del cambio paradigmático que se ha vivido en lo que se refiere a infancia es que antiguamente era aceptado socialmente que los menores trabajaran, pero hoy en día han surgido diversas instituciones que se dedican a la “Protección de la Infancia”.

Una de las instituciones más nombradas en lo que se refiere a la protección a la infancia es la UNICEF, ya que dicha institución es la más destacada e importante al ser *“activa en 191 países por medio de programas de país y Comités Nacionales”*, siendo la encargada de *“promover la protección de los Derechos de los Niños, ayudar a*

*satisfacer sus necesidades más importantes y otorgarles más y mejores oportunidades para el desarrollo pleno de sus potencialidades.” (UNICEF, 2006).*

Esta institución al hablar de protección de la infancia *“se refiere a las labores de prevención y respuesta a la violencia, la explotación y el abuso contra niños y niñas.”* (UNICEF, 2006).

La UNICEF tiene como misión *“difundir y promover los derechos de los niños generando mecanismos y colaborando con los gobiernos y la sociedad civil para lograr su aplicación.”* Así mismo, la institución trabaja por *“todos los niños, niñas y adolescentes del mundo sin discriminación de raza, credo, nacionalidad o creencia política.”* (UNICEF, 2006).

Así como la misma UNICEF lo señala en sus hojas informativas:

- *“Se calcula que unos 126 millones de niños y niñas de 5 a 17 años de edad realizan trabajos peligrosos*
- *Más de un millón de niños y niñas son detenidos en todo el mundo por las autoridades policiales*
- *Se calcula que en el mundo hay más de 130 millones de mujeres y niñas a quienes se les ha practicado alguna forma de mutilación genital.”* (UNICEF, 2006).

Para crear un ambiente protector de la infancia ellos proponen ocho elementos fundamentales que son:

*“fortalecer el compromiso y la capacidad del gobierno de satisfacer el derecho a la protección de la infancia; fomentar la sanción y aplicación de normas judiciales adecuadas; contrarrestar las aptitudes, costumbres y prácticas perjudiciales; promover un debate franco y abierto sobre estas cuestiones que incluya a los medios de comunicación y los aliados de la sociedad civil; desarrollar las*

*aptitudes necesarias para la vida práctica, así como los conocimientos y la participación de niños y niñas; fomentar la capacidad de las familias y comunidades; prestar servicios esenciales de prevención, recuperación y reintegración, incluidos la salud básica, educación y protección; y establecer y ejecutar medidas constantes y eficaces de seguimiento, presentación de informes y supervisión.” (UNICEF, 2005).*

En nuestro país, UNICEF se ha centrado en diferentes temas que logran afectar el bienestar de los menores, por lo que ha constituido una alianza entre los organismos públicos/privados y expertos en diferentes temas como la convivencia familiar, violencia, educación, trabajo infantil, entre otros, para aportar colaborativamente en los planes, programas y políticas gubernamentales. Para esto, la UNICEF ha direccionado áreas de acción, que son las Reformas Legislativas, Reformas Institucionales y Políticas Públicas, Desarrollo Infantil Temprano Integral, Calidad de la Educación, Convivencia Familiar y Maltrato Infantil, Erradicación del Trabajo Infantil y Protección del VIH/SIDA.

Según la misma UNICEF, estas áreas de acción son definidas del siguiente modo:

***“Reformas Legislativas:** Cooperamos con el Estado en la adecuación del ordenamiento jurídico nacional a las normas establecidas en la Convención sobre los Derechos del Niño.*

***Reformas Institucionales y Políticas Públicas:** Colaboramos con proyectos que sirven para demostrar que el cambio en las políticas y programas con un enfoque de derechos hacia los niños y niñas enriquece al país y su proceso democrático.*

***Desarrollo Infantil Temprano Integral:** Conscientes de que entre los 0 y los 3 años de edad se definen las habilidades y potencialidades que el niño o niña desarrollará durante su vida adulta, apoyamos diversas acciones que divulguen*

*la necesidad de estimularlos tempranamente, promovemos la importancia de la lactancia materna y los buenos cuidados diarios en salud, así como el acceso a la educación preescolar, entre otros aspectos del desarrollo de los niños y niñas pequeños.*

**Calidad de la Educación:** *Para garantizar una educación de calidad y que no excluya ni discrimine a ningún niño, niña o adolescente chileno, UNICEF apoya la generación de políticas que apunten a estos objetivos. También divulga experiencias exitosas de gestión escolar, incorpora en la formación de los profesores los Derechos del Niño organizando estudios, talleres y debates, y apoya iniciativas que integran a los padres en el entorno educativo de sus hijos e hijas.*

**Convivencia Familiar y Maltrato Infantil:** *Siendo la familia el espacio de protección por excelencia para el desarrollo integral de los niños, niñas y adolescentes, de acuerdo a un estudio realizado por UNICEF en 2006, el 75,3% de los niños y niñas chilenos ha sido víctima de algún tipo de maltrato de parte de sus padres.*

**Erradicación del Trabajo Infantil:** *En Chile, cerca de 240 mil niños, niñas y adolescentes trabajan, esporádica o permanentemente... UNICEF, junto con otras organizaciones, está realizando acciones para terminar, a corto plazo, con este problema.*

**Prevención del VIH/SIDA:** *Erradicar la transmisión del VIH/SIDA de madre a hijo, y fomentar las prácticas de auto-cuidado entre los adolescentes para la prevención, son tareas fundamentales para UNICEF.” (UNICEF, nd).*

Otra institución que se ha encargado de profundizar en la Protección de la Infancia desde la ratificación del Estado chileno a la Convención Internacional de los Derechos del Niño es el SENAME. Esta institución asumió el importante rol de “*la implementación*

*de una política de protección de derechos destinada a los niños, niñas, adolescentes y sus familias en circunstancias de riesgo y vulnerabilidad social. (UNICEF, 2006).*

El SENAME se complementa a la acción del Estado en el tema de Protección Infantil y para esto se han instaurado tres niveles de intervención en las diferentes situaciones que afectan la población infantil y adolescente. El primer nivel está basado en:

*“la protección universal, para quienes se encuentran en una situación de integración y con problemas de baja complejidad. Un segundo nivel contempla acciones de protección y prevención de mayor focalización, visualiza como población objetivo a quienes, en la franja de 0 a 18 años, presentan una situación de vulneración y riesgo equivalentes a una mediana complejidad. En un tercer nivel, orientado a la reparación... Específicamente: maltrato grave, explotación sexual comercial; niños / as en situación de calle; consumo habitual de drogas; explotación laboral de niños y adolescentes.” (SENAME, 2007).*

La protección integral de menores nace como política pública en el Gobierno de la Presidenta Michelle Bachelet a través del Sistema de Protección orientado a la infancia llamado “Chile Crece Contigo”.

Esta política pública comprende que los primeros años de vida de las personas son trascendentales en la formación integral del ser humano, por lo que *“permite la provisión de las mejores oportunidades posibles para los niños y niñas menores de 6 años y sus familias, quienes congregan al 40% de los hogares de menores ingresos o con situaciones de especial vulneración.” (SENAME, 2007).*

*Basado en esto, el SENAME “pone énfasis en el fortalecimiento de un Sistema de Protección de los Derechos de la niñez vulnerada” (SENAME, 2007) a través del diseño de programas de atención de calidad e integral.*

### 3.2.- Clima Organizacional en las Escuelas:

Los seres humanos son personas que no viven apartadas del resto de la humanidad, sino más bien, son personas particulares y diferentes que a diario deben vivir e interrelacionarse con otros. Para comenzar con esta parte del capítulo, plantearemos que Convivencia:

*“es la acción de convivir (vivir en compañía de otro u otros). Es su acepción más amplia, se trata de un concepto vinculado a la coexistencia pacífica y armónica de grupos humanos en un mismo espacio.”* (Definición, nd).

El Estado chileno considera que la Convivencia es aprehendida en la medida que logramos relacionarnos con los otros seres humanos en paz y armonía. Particularmente en este caso, la Convivencia Escolar se debe enseñar en los espacios educativos, ya *“tiene un enfoque eminentemente formativo.”* (MINEDUC, nd).

El Estado chileno ha ideado diversas estrategias para mejorar las relaciones convivenciales que se establecen en los centros educacionales del país. Es por esto que se han formulado nuevas políticas públicas y leyes nacionales que fomenten el comportamiento positivo de aquellos sujetos que conforman una comunidad educativa.

El MINEDUC señala que la Convivencia Escolar:

*“se trata de la construcción de un modo de relación entre las personas de una comunidad, sustentada en el respeto mutuo y en la solidaridad recíproca, expresada en la interrelación armoniosa y sin violencia entre los diferentes actores y estamentos de la Comunidad Educativa.”* (MINEDUC, nd).

Además, el Gobierno de Chile busca que en las escuelas se logre instaurar una cultura positiva de respeto en lo que se refiere a Convivencia Escolar, para esto se sustenta en la Ley sobre Violencia Escolar que contempla con gravedad los hechos de violencia

física y/o psicológica en contra de cualquier persona que compone la comunidad escolar. Esta ley es enfática al señalar que para cultivar una buena Convivencia Escolar se debe buscar:

*“la coexistencia pacífica de los miembros de la comunidad educativa, que supone una interrelación positiva entre ellos y permite el adecuado cumplimiento de los objetivos educativos en un clima que propicia el desarrollo integral de los estudiantes”.* (MINEDUC, nd).

La ley sobre Violencia Escolar nos hace partícipes y responsables a todos quienes conformamos la Escuela, ya que cada actor es importante al momento de proponer y generar medidas que ayuden a una buena Convivencia Escolar. Esto se hace explícito en el Artículo 16c de la ley mencionada, en donde se señala que:

*“alumnos, alumnas, padres, madres, apoderados, profesionales y asistentes de la educación, así como los equipos docentes y directivos de los establecimientos educacionales, deberán propiciar un clima escolar que promueva la buena convivencia de manera de prevenir todo tipo de acoso escolar.”* (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2011).

Así como lo mencionamos al inicio de este capítulo, el país también ha propuesto nuevas políticas que logren direccionar la Convivencia Escolar (2011). Políticas que se sustentan en tres ejes esenciales que el Gobierno describe de la siguiente manera:

- ***“Tiene un enfoque formativo, ya que se enseña y se aprende a vivir con otros.***
- ***Requiere de la participación y compromiso de toda la comunidad educativa, de acuerdo a los roles, funciones y responsabilidades de cada actor y estamento.***

- **Todos los actores de la comunidad educativa son sujetos de derecho y de responsabilidades, y deben actuar en función del resguardo de la dignidad de todos y todas.**” (MINEDUC, nd).

Esta Política Educativa de Convivencia Escolar manifiesta la intención de integrar a todos aquellos que componen la institución educativa en el objetivo general que propone:

*“orientar las acciones, iniciativas y programas que promuevan y fomenten la comprensión y el desarrollo de una convivencia escolar inclusiva, participativa, solidaria, tolerante, pacífica y respetuosa, en un marco de equidad de género y con enfoque de derechos.”* (Comunidad Escolar, 2007).

Del objetivo general señalado se desprenden cinco objetivos específicos que suponen ayudar en el cumplimiento de la buena Convivencia Escolar:

1. *“Fortalecer la comprensión de la dimensión formativa de la Convivencia Escolar en todo el sistema educativo, y resituarla como el componente central de la gestión institucional.*
2. *Fortalecer la enseñanza de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores propuestos en los Objetivos Transversales, como los aprendizajes básicos para el ejercicio de la Convivencia Escolar.*
3. *Promover el compromiso y la participación de la Comunidad Educativa, en la construcción de un proyecto institucional que tenga como componente central la Convivencia Escolar, y el ejercicio de los derechos y deberes de cada uno de los actores.*
4. *Fomentar en todos los actores sociales y de la Comunidad Educativa, una comprensión compartida de la prevención, la resolución de conflictos y la violencia escolar, incluido el acoso sistemático o bullying, desde una perspectiva formativa.*

5. *Promover una comprensión formativa de la Convivencia Escolar en las estrategias y acciones preventivas que implementa el intersector u otras instituciones en las comunidades educativas.*” (MINEDUC, nd).

### **3.3.- Convención de los Derechos del Niño/a:**

Comprendemos la Convención de los Derechos del Niños como un acuerdo proveniente de las Naciones Unidas, en donde se visibilizan los derechos humanos de niños y niñas menores de 18 años. Esta Convención “*contiene 54 artículos y reúne en un sólo tratado todos los asuntos pertinentes a los derechos del niño, los cuales pueden dividirse en cuatro amplias categorías: derechos a la Supervivencia, al Desarrollo, a la Protección y a la Participación.*” (UNICEF, nd).

La Asamblea General de las Naciones Unidas en el año 1948 aprobó la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en donde se mencionaban los Derechos del Niño, pero no se profundizaba en ellos. Por esto, se generó una necesidad de crear un documento puntual en donde se tocara con profundidad y de manera específica los Derechos de los Niños.

Es así que en la Declaración de los Derechos del Niño del año 1959 se promulgaron diez derechos que debían ser efectivos en los países que formaron el acuerdo internacional.

Años después, en 1979 “*la comisión creó un equipo de trabajo para coordinar una serie de ideas sobre dicho documento, las que se presentaron a los gobiernos de todo el mundo.*” (UNICEF, nd). *Diez años después, el 20 de Noviembre de 1989 fue aceptada la Convención actual.* Cada país que ratifica la Convención, asume el sometimiento legal a los artículos expuestos y se compromete a informar periódicamente al Comité de Derechos del Niños cual ha sido el progreso en la promoción y protección infantil. Un

año después nuestro país se añadió a la Convención de los Derechos del Niños, teniendo por fecha:

*“el 26 de enero de 1990 junto a otros 57 países. El 10 de julio de ese año fue aprobada unánimemente por ambas ramas del congreso y el 14 de agosto de 1990 fue promulgada como ley mediante el Decreto Supremo 830 del Ministerio de Relaciones Exteriores de Chile, siendo publicada en el Diario Oficial del 27 de septiembre de 1990, fecha que entró en vigencia.”* (Aldeas Infantiles SOS Chile, nd).

La Convención muestra y da señales de progreso en términos de perspectiva sobre la infancia, ya que hoy en día los *“niños y niñas no son ya ni la propiedad de sus padres ni los beneficiarios indefensos de una obra de caridad. Son seres humanos y los titulares de sus propios derechos.”* (UNICEF, nd).

Actualmente, 192 países han ratificado la Convención, ya que todos los países son libres a poder adherirse, sin embargo *“solo Estados Unidos y Somalia no son Estados Partes de este tratado internacional.”* (UNICEF, nd).

Particularmente en nuestro país existen normas legales que buscan el cumplimiento efectivo de los Derechos del Niño, por lo que constitucionalmente también existe un respaldo a todos aquellos menores de 18 años de edad. Este marco legal está conformado por tres leyes gubernamentales, que son:

*“La ley de Menores, y sus actualizaciones, otorgan el marco para la acción del Servicio en materia de protección. El detalle de las disposiciones se encuentra en el texto de la Ley 16.618, en lo referido a las causales de protección que conciernen a la conducta de padres y adultos responsables y en lo referido a las instancias de protección.*

*La Ley de Tribunales de Familia, N 19.968, del 30 de Agosto del 2004, creada*

*como una judicatura especializa, genera un escenario para la mejor realización de las tareas de protección que conciernen al SENAME, define sus competencias, la relación del quehacer del Servicio en este ámbito, e instruye respecto de las implicancias judiciales de las medidas de protección de los derechos para los niños, niñas y adolescentes.*

*La ley de Subvenciones para la atención de niños y niñas a través de su red privada de colaboradores, N 20.032, constituye el cuerpo legal que especifica y reglamenta la oferta del Servicio, en las modalidades de intervención, cuya implementación compete a los Organismos Colaboradores de la red privada. A ellos se transfieren, a través de procesos de licitación pública, recursos para el financiamiento de los programas.” (SENAME, 2007).*

Además, Chile ha generado acuerdos internacionales que logran potenciar mayormente el compromiso por el cumplimiento de los Derechos de los niños y niñas, principalmente en el ámbito de la protección, riesgo y vulnerabilidad social, así como bien lo señala el SENAME.

### **3.4.- Institucionalización para la Infancia: De un Estado Protector a un Estado Benefactor.**

A inicios del siglo XX surge nuevamente la inquietud por el quiebre del orden social existente, lo cual incentivó a que el Estado impulsara legislaciones que abrieran camino a la institucionalización de las diversas áreas tales como la educación, salud, alimentación, protección de la infancia, entre otros.

Considerando que la institucionalización ha sido visibilizada como: *“aquellos organismos que preeminentemente desempeñan una función de interés público, especialmente educativa, cultural o benéfica.”* (Definición, nd). Además, la institucionalización es una medida validada por el Estado para garantizar la protección

de los derechos de niños, niñas y adolescentes que diariamente son vulnerados por la sociedad en que viven. Pero nosotras, a diferencia de lo propuesto por el Estado chileno consideramos que *a posteriori* de la Convención Internacional de los Derechos del Niño la institucionalización ha invisibilizado lo más importante: la voz de la infancia. Manifestándose en el cambio paradójico que se ha vivido durante la historia de nuestro país, en donde las diversas instituciones fueron diseñadas para canalizar efectivamente la protección de los menores, pero con el transcurso del tiempo, estas se han transformado en instituciones benefactoras para quienes necesitan que se vele por sus derechos.

Antiguamente, cuando Arturo Alessandri Palma fue Presidente de Chile en el año 1920, legitimó la protección Estatal para aquellos sectores populares. Dentro de este Gobierno (1924) se promulgaron leyes que fueron diseñadas para el resguardo de los y las trabajadoras del país.

Posteriormente, en el año 1929 se promulgó la Ley de Protección de Menores, en donde se legitima la responsabilidad estatal respecto del cuidado de la infancia, ya que se por medio de la legalidad se buscaba establecer directrices de prevención para todos aquellos pertenecientes al grupo etario determinado gubernamentalmente.

Es por esto, que ya en esos tiempos nace la idea de un Estado que asume la responsabilidad de proteger a sus ciudadanos, especialmente a los niños y niñas. Eduardo Morales (1994) plantea que existe una distinción de los periodos vividos por el Estado que se ha construido en lo referido a las instituciones levantadas, planteando que:

*“la instalación del Estado protector implica un eje diferenciador de dos épocas, que acarreó la creación de nuevas instituciones y un aumento de los gastos fiscales y de personal, en el campo social.” (pág. 50)*

Con el transcurso del tiempo, en el año 1933 comienza un debate respecto a lo que sucedía en el país en materia de infancia. Es en este año que se levanta un informe en donde se daba cuenta de *“la existencia de 70.000 niños chilenos sin padres, que crecía y se educaba en la calle”* (pág.50). Además, llegaban estudios internacionales que relacionaba la criminalidad infantil con la inasistencia escolar. Por lo que años más tardes, en 1938 se crea la “Fundación Consejo de Defensa del Niño”, con el sentido de beneficencia. Añadido a esto, se incluía el *“Consejo de Defensa del Niño Abandonado, creado por el Ministerio de Justicia.”* (Morales, 1994).

Llama la atención que proponiendo el Estado nuevas estrategias para resguardo y protección a la infancia, las cifras no reflejaran el objetivo que se buscaba. *“En 1943, existían 300.000 niños que en vez de ir a la escuela trabajaban, pedían limosna o vagaban”* (Morales, 1994), por lo que se levantaron muchas hipótesis para dar respuestas a aquellos sucesos que sorprendían para el ideal de país que se quería construir.

Es responsabilidad del Estado chileno asegurar el cuidado y protección de todos aquellos que se encuentran dentro del rango etario de 0 a 18 años de edad y que no se encuentran a cargo de *“personas significativas”* que sean capaces de dar los cuidados necesarios, así como bien lo señala el SENAME.

Al momento que el país se adhirió a la Convención Internacional de los Derechos del Niño, el SENAME figura como una institución encargada de promover el cuidado y desarrollo de la infancia de manera íntegra, en donde se valore a cada uno de los niños y niñas que conforma la sociedad de ese entonces y hasta el día de hoy. El SENAME es la única institución gubernamental que supone trabajar colaborativamente en donde se establecen redes con la comunidad, la familia y los/las niñas, manifestándolo así:

*“El abordaje de estos tres niveles, en lo que concierne al SENAME en los de mediana y mayor complejidad, supone la articulación programática, la acción de una fuerte red de recursos intersectoriales, el concurso de las familias y el rol*

*activo de los actores de la comunidad emplazados en el territorio y el protagonismos de los niños, niñas y adolescentes.” (SENAME, 2007).*

Aunque el SENAME sigue siendo el único servicio representativo del Gobierno que aborda las problemáticas de la infancia y busca establecer constantemente redes de apoyo con quienes colaboran diariamente en la protección de los niños y niñas (familia – comunidad), Juan Eduardo Cortez, aun así declara que:

*“Sin embargo, el éxito de la gestión del Estado en el desarrollo de la infancia e incorporación efectiva de ésta en las políticas públicas, pasa necesariamente por una redefinición de SENAME y un cambio de orientación en la forma de visualizar el desarrollo de la infancia, más allá de sus tendencias problematizadoras y jurídicas de la doctrina de la situación irregular”. (Cortez, 1994).*

Nuestro país sigue en búsqueda de la resignificación de aquel compromiso establecido con todos los sujetos que son menores de 18 años. Históricamente, se han vivido transformaciones en lo referido a la Evolución de la Legislación Social de Menores, Organismos Gubernamentales Responsables de Políticas de Atención a la Infancia y Definiciones Sobre el Menor en Situación Irregular

De acuerdo a lo promulgado por la Ley N°20.032, los Hogares de Menores son instituciones que tienen como objetivo principal el cuidado y protección de niños y niñas cuando estos son expuestos a algún peligro producido directamente por su familia de origen, en donde se atente contra la integridad física, psicológica y/o social de cada menor (SENAME, 2008). Por lo que esta institución ofrece una Atención Residencial que:

*“corresponde a programas diseñados de acuerdo a las necesidades específicas de niños, niñas y adolescentes, que deban ser separados de su medio familiar, destinados a proporcionar de forma estable alojamiento, alimentación, abrigo,*

*recreación, estimulación precoz, apoyo afectivo y psicológico, asegurando su acceso a la educación, a la salud y a los demás servicios que sean necesarios para su bienestar y desarrollo.” (SENAME, 2007).*

Actualmente, el SENAME cuenta con 322 residencias para niños y niñas que se encuentren dentro de las edades ya mencionadas. Dentro de este espacio se busca y considera:

*“el interés superior del niño, la igualdad y no discriminación, y el derecho que le asiste a vivir en familia, las residencias constituyen una modalidad transitoria, en tanto se orientan a la reinserción familiar, con un régimen de participación y buen trato.” (UNICEF, 2010).*

En relación a lo anterior *“las condiciones de infraestructura, equipamiento y recursos de las residencias son compatibles con el propósito de asegurar al niño, niña y adolescente la satisfacción de sus derechos, otorgando espacios de privacidad en un ambiente de seguridad física y de trato afectivo de respeto y calidez.” (SENAME, 2007)* Pero, esto solo es una propuesta estatal que no significa que sea efectivo en la realidad diaria que viven los niños, niñas y jóvenes. Consideramos que lo propuesto por el Estado a través del SENAME es un ideal que debiese ser real y efectuado si es que realmente se busca velar por la protección de los Derechos de los Niños.

#### **4.- INTERESES CONSTITUTIVOS DEL CONOCIMIENTO Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN EL CONTEXTO ESCOLAR**

En el siguiente capítulo abordaremos como temáticas la teoría de los intereses constitutivos del conocimiento y las prácticas pedagógicas desde la comprensión de la pedagogía crítica, ya que esta nos ayudará a comprender los fenómenos desde la vinculación teórico – práctico, además de concebir el aprendizaje como un proceso de construcción de significados propios y colectivos, pero sobre todo por la constante reflexión de los acontecimientos sociales, históricos, políticos y culturales. Respecto a esto María Carmona (2008) señala que:

*“El enfoque pedagógico crítico, reflexivo y creativo, presenta un énfasis en el desarrollo integral de la persona, de un tipo de ciudadano capaz de tomar en cuenta el punto de vista de otros, argumentar sus propuestas y sustentar sus decisiones de manera reflexiva y creativa, más cooperativo en la solución conjunta de los problemas y de mayor consistencia moral en su quehacer cotidiano.”* (Carmona, 2008, p. 134).

Dentro del pensamiento crítico destacan autores tales como Paulo Freire, Henry Giroux y Jürgen Habermas, entre otros. Pero, este último autor en los años cincuenta propone la realización del cambio social a partir del acto comunicativo y la capacidad discursiva de los seres humanos, por lo que entrega la posibilidad de comprender las acciones para la emancipación. Habermas propone un cambio paradigmático importante, ya que posiciona la reflexión y emancipación como posibilidad de análisis del conocimiento e intereses humanos y respecto a esto señala:

*“Volver a recorrer este camino desde un horizonte que apunta hacia su punto de partida puede ayudarnos a recuperar la perdida experiencia de la reflexión. Porque el positivismo es eso: el renegar de la reflexión”* (Habermas, 1982, p. 9).

Por lo señalado, consideramos que el filósofo y sociólogo alemán Jürgen Habermas nos brinda la posibilidad de interpretar, criticar y reflexionar a partir de lo observado en la práctica y lo manifestado en el discurso, todo esto vinculado con la teoría propuesta por el autor. Esta plantea que todo conocimiento nace en los intereses del sujeto y la organización social. Habermas hace una gran diferenciación entre los saberes y actitudes que se manifiestan en un contexto determinado, ya que entre ambos aspectos se da sentido al cómo se construye y organiza el conocimiento.

Así bien, desde lo planteado por el autor podremos categorizar las prácticas educativas a partir del interés práctico, teórico y emancipador; elementos presentes en la relación que establece cada ser humano con el medio socio-cultural, lo cual nos permitirá analizar las relaciones que las profesoras construyen con los estudiantes en el contexto escolar.

#### **4.1.- Teoría de los intereses cognitivos de Habermas**

Actualmente y debido a la relevancia que ocupa el conocimiento en el que hacer social y sobre todo en el quehacer profesional, resulta imposible no preguntarse ¿cómo se construye? o ¿en qué se sustenta la constitución de conocimientos? Lo cual, además, desde la teoría de Habermas es posible entender y asociar directamente con el que hacer pedagógico específicamente.

En palabras de Grundy:

*“La teoría de los «intereses constitutivos del conocimiento», propuesta por el filósofo alemán Jürgen Habermas, proporciona un marco para dar sentido a las prácticas curriculares. Se trata de una teoría sobre los intereses humanos fundamentales que influyen en la forma de «constituir» o construir el conocimiento. (...) revela un «concepto del hombre y del mundo» subyacente”. Dicha teoría no sostiene “(...) que el saber existe como algo aparte de las*

*personas, siendo «descubierto» por ellas». Por el contrario, señala “(...) que el conocimiento es algo construido por las personas en conjunto”.*

Desde ahí es que se puede suponer que toda relación humana se sustenta en cómo esta construye su interacción con el conocimiento y el mundo, lo cual se sostiene en los intereses de base que la orientan. Según Habermas (1979), los intereses son comprendidos como: “(...) *el placer que asociamos con la existencia de un objeto o acción*”. Según Grundy (nd), Habermas plantea que:

*“(...) parte de la premisa de que la especie humana se orienta básicamente hacia el placer y lo que, sobre todo, nos proporciona placer es la creación de las condiciones que permiten que la especie se reproduzca. (...) Para Habermas, la creación de estas condiciones se enraíza y fundamenta en la racionalidad, lo que supone que las formas más elevadas y puras de placer han de experimentarse en la racionalidad. Por tanto, el interés más fundamental de la especie humana es el interés por la racionalidad”.* (Grundy, nd).

En palabras de Grundy:

*“(...) Habermas va más allá de la simple proposición de la existencia de una relación entre la orientación fundamental de la especie hacia la preservación de la vida y el conocimiento (o racionalidad). Afirma que la forma en que opera esa misma orientación en las estructuras de la vida de la especie determinará lo que se considere conocimiento. Es decir, la racionalidad puede aplicarse de diferentes modos que aseguren la auto preservación. La forma de manifestarse la racionalidad determinará lo que un grupo social podrá distinguir como conocimiento. Así, los intereses fundamentales por la preservación no sólo tienen implicaciones cognitivas y prácticas, sino que constituyen también el conocimiento de diferentes maneras. De este modo, el interés puro por la razón se expresa en la forma de tres intereses constitutivos del conocimiento (...) Estos intereses constitutivos del conocimiento no sólo representan una orientación de*

*la especie humana hacia el conocimiento o la racionalidad, sino que constituyen más bien el conocimiento humano mismo” (Grundy, nd, p.3).*

Según Bernstein (1979): *“Los intereses constitutivos del conocimiento configuran lo que consideramos que construye el conocimiento y determinan las categorías mediante las que lo organizamos” (Grundy, nd; p.3).*

#### **4.2.- Tres Intereses Cognitivos Básicos**

Grundy relata que Habermas señala como intereses cognitivos básicos del conocimiento humano el técnico, práctico y emancipador y los define como los constituyentes de:

*“los tres tipos de ciencia mediante los que se genera y organiza el saber en nuestra sociedad. Estas tres formas de saber son la empírico-analítica, la histórico-hermenéutica y la crítica. El quehacer de las ciencias empírico-analíticas incluye un interés cognitivo técnico; el de las ciencias histórico-hermenéuticas supone un interés práctico, y el enfoque de las ciencias críticamente orientadas incluye el interés cognitivo emancipador” (Grundy, nd, p. 4).*

Con base en la descripción de cada interés realizada por Habermas (1972), se puede definir que el interés técnico:

*“(…) se basa en la necesidad de sobrevivir y reproducirse que tiene la especie, tanto ella misma como aquellos aspectos de la sociedad humana que se consideran de mayor importancia. Para lograr este objetivo, las personas muestran una orientación básica hacia el control y gestión del medio (…)”* Además el autor señala *“(…) la congruencia de este interés con las perspectivas de acción de las ciencias empírico-analíticas”*. Es decir, es *“(…) el tipo de saber*

*generado por la ciencia empírico-analítica se basa en la experiencia y la observación, propiciada a menudo por la experimentación” (Grundy, nd, p. 4).*

Con lo anterior, podemos afirmar que en el plano escolar, un profesor (a) que basa su práctica pedagógica en un interés técnico, prioriza el control y teoría, cuantifica o mide resultados y actúa desde la impresión que le causa la experiencia comprobable. Lo cual se manifiesta en un rol docente vigilante, rígido y estructurado que se dedica principalmente a la transmisión de contenidos, situando al estudiante como un espectador y no como un participante activo del proceso de enseñanza aprendizaje, generando una relación vertical entre ambos que no permite una construcción ni reflexión compartida.

El interés práctico según la descripción de Habermas (1972):

*“(...) apunta a la comprensión, pero (...) “no a la comprensión que permite formular reglas para manipular y manejar el medio, sino (...) a un interés por comprender el medio de modo que el sujeto sea capaz de interactuar con él. El interés práctico se basa en la necesidad fundamental de la especie humana de vivir en el mundo y formando parte de él, y no compitiendo con el ambiente para sobrevivir, (...) dicho interés implica una postura moral” (Grundy, nd, p. 5).*

Por otro lado: *“(...) La cuestión que suscita el interés práctico no es: ¿qué puedo hacer?, sino: ¿qué debo hacer? Para responder a esta pregunta hace falta comprender el significado de la situación. Por eso este interés recibe la denominación de «práctico», se trata del interés por llevar a cabo la acción correcta (acción práctica) en un ambiente concreto. La producción de saber mediante el hecho de dar significado constituye la tarea asociada con las ciencias histórico-hermenéuticas. Entre estas ciencias encontramos la interpretación histórica y literaria, así como los aspectos interpretativos de disciplinas como la sociología y ciertas ramas de la psicología (...)” (Grundy, nd, p. 5).*

Llevado al plano escolar, se puede decir que un profesor(a) que basa su que hacer pedagógico en un interés práctico, concibe su acción desde un compromiso moral, teórico y práctico. De esta manera comprende e interpreta el contexto y proceso de enseñanza-aprendizaje como un fenómeno dinámico en el cual se considera el ambiente y los actores involucrados, atribuyendo un rol activo al estudiante que lo hace partícipe y protagonista de sus aprendizajes.

Para referirnos al interés emancipador, es necesario definir lo que para Habermas (1972) significa emancipación:

*“«independencia de todo lo que está fuera del individuo» y se trata de un estado de autonomía más que de libertinaje” Es decir, “identifica la emancipación con la autonomía y la responsabilidad. La emancipación sólo es posible en el acto de la autorreflexión (o sea, cuando el yo se vuelve sobre sí mismo). Aunque en último término la emancipación es una experiencia individual si ha de tener alguna realidad, no constituye sólo una cuestión individual, debido a que en “(...) la naturaleza interactiva de la sociedad humana, la libertad individual nunca puede separarse de la libertad de los demás. De ahí que la emancipación esté también (...) ligada a las ideas de justicia y en último extremo, de igualdad” (Grundy, nd, p. 7).*

Grundy señala: *“Si el interés puro fundamental de las personas se refiere a la emancipación, habremos de plantear la siguiente pregunta: « ¿emancipación, de qué?» En respuesta a ello, Habermas (1972) define:” La autorreflexión es a la vez intuición y emancipación, comprensión y liberación de dependencias dogmáticas” (Grundy, nd, p. 7).*

Resumiendo y haciendo la asociación con el contexto educativo, Pasek (2006) señala:

*“Un proceso de enseñanza/aprendizaje guiado por un interés emancipador, se caracteriza por tender a la libertad por lo menos en dos ámbitos: primero, en el*

*de la conciencia, (...) mediante la autorreflexión, a través de la cual los participantes de la experiencia educativa sabrán cuándo las proposiciones hacen referencia a perspectivas deformadas de la realidad (...) y cuándo representan regularidades invariantes de la existencia. En otras palabras, distinguirán la diferencia entre el mundo cultural (creado y transformado constantemente por el hombre) y el mundo natural. El segundo ámbito, el de la práctica, llevará a los participantes a una acción para tratar de cambiar las estructuras en que ocurre el aprendizaje y que limitan la libertad de diferentes modos, muchas veces desconocidos.” (Pasek, 2006, p.1).*

Considerando lo anterior podemos decir que desde un interés emancipador, la práctica pedagógica se complementa permanentemente de la reflexión de los participantes del proceso de enseñanza-aprendizaje. Construyendo y reconstruyendo los aprendizajes a partir de las necesidades y particularidades que propicia el contexto en que se genera el proceso, además vincula teoría y práctica a través de la reflexión y crítica constante de su que hacer.

#### **4.3.- Prácticas Pedagógicas en el Contexto Escolar**

En el campo de la educación, actualmente confluyen diversas disciplinas y ciencias sociales que aportan a la comprensión del complejo fenómeno de la educación, entre ellas se encuentran la psicología, antropología, sociología, entre otras, lo cual le atribuyen a este fenómeno un carácter multidimensional que puede abordarse desde distintos puntos de vista.

Desde esa necesidad por comprender el complejo fenómeno que es la educación, surge la pedagogía, disciplina que no está exenta de conflictos, al encontrarse en una permanente discusión respecto al estatus epistémico y el tipo de relación que construye con las otras ciencias sociales y humanas preocupadas del tema.

En la presente investigación, la pedagogía es comprendida según lo expuesto por Mirtha Abraham (2004) quien la define como:

*“(...) una disciplina que aborda el fenómeno educativo en sus componentes teóricos y prácticos, es decir, se constituye en un espacio de reflexión, desde el cual se pretende dar cuenta de los problemas educativos en su globalidad y busca enfrentar los problemas de la institucionalización escolar en particular (...)”* (Abraham. 2004, p2).

Desde la definición anterior es posible inferir que las prácticas pedagógicas se desprenden de los requerimientos teóricos, prácticos y reflexivos con los que los profesores se enfrentan y a los que deben responder en su quehacer profesional, los elementos mencionados se encuentran en una permanente interacción entre ellos en el contexto escolar, lo que les permite dinamismo y reciprocidad. Respecto a esto Mauricia Prieto (nd) señala:

*“Los efectos de esta interacción, no sólo a veces apuntan hacia propósitos divergentes, sino que, en muchos casos, aparecen contradictorios respecto de lo que supuestamente deberían ser los objetivos del proceso. La interacción implica, necesariamente la comprensión de significados y la interpretación recíproca de los actos propios y en la que la cotidianidad es permanentemente definida y enmarcada en un contexto físico, institucional, histórico y cultural. Estos contextos afectan de manera indiscutible los logros del aprendizaje, por lo que resulta casi ingenuo atribuir relaciones de causalidad entre medios o métodos del profesor y rendimiento, pues son muchos otros los elementos y aspectos que están interactuando e incidiendo en los efectos o resultados del proceso”* (Prieto, nd, p78).

Respecto a lo anterior es posible reconocer *“(...) la existencia de elementos simbólicos como lo es la compleja relación existente entre pensamiento y lenguaje y por lo tanto de*

*las inherentes dificultades en la comunicación (...)*” (Prieto, nd, p79) que surgen en la relación entre profesores y estudiantes.

Dicha interacción de elementos y significados *“implica la existencia de elementos implícitos, no siempre advertidos o tomados en cuenta y que regulan y califican la interacción de manera crítica, lo que conlleva consecuencias variadas para la práctica pedagógica”* (Prieto, nd, p80).

Lo anterior, desde una visión crítica del aspecto pedagógico, provoca uno de los elementos más críticos presentes en la práctica pedagógica, que es la existencia del poder en el aula.

*“Esta situación se ha visto, tradicionalmente, como algo inevitable, de carácter técnico e instrumental y que por lo tanto debe ser asumido por todos, manejado por el profesor y adoptado por los alumnos. El ejercicio de este poder desigual en la sala de clases se advierte a partir de dos hechos claramente distinguibles: la jerarquización de las relaciones al interior del aula y la definición que hace el profesor de todas y cada una de las situaciones del aula”* (Prieto, nd, p80).

Sobre lo anterior, la autora señala:

*“El poder del profesor, por una parte, y la existencia (...) de sujetos en relación, por otra, no han sido debidamente tomados en cuenta en el análisis de la práctica pedagógica, debilitando o imposibilitándose la necesaria coherencia que debería existir entre el discurso y la práctica pedagógica. Se postula que uno de los fines de la educación es formar personas autónomas. Sin embargo, los estudiantes experimentan la forma rígida que adquiere la relación pedagógica en el aula, aprenden que deben complacer a los demás, adaptarse a las situaciones, conformarse a las reglas y normas establecidas por la Escuela y el profesor (...)”* (Prieto, nd, p80). Entre otros aspectos convivenciales y relacionales que se caracterizan las actuales prácticas pedagógicas consideran en la

presente investigación para contrastar el discurso y la práctica de los profesionales observados.

## CAPITULO III- DISEÑO METODOLÓGICO DEL ESTUDIO

*“Por diseño nos referimos al camino que se debe seguir para poder realizar una investigación; en este sentido el diseño se refiere a la planificación de un proceso específico de producción de conocimientos”. (Echeverría 2005; 5).*

### 3.1.-Enfoque de la Investigación:

Actualmente existen varios autores y definiciones que aluden a los distintos enfoques investigativos con que las ciencias sociales cuentan en el campo de la investigación de fenómenos sociales. Desde esta lógica, el enfoque de investigación cualitativo, es el que consideramos más apropiado para el abordaje de nuestra investigación.

Según Rodríguez (1996) en “Introducción a la investigación cualitativa”, esta se caracteriza porque:

*“Estudia la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas. La investigación cualitativa implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales (entrevista, experiencia personal, historias de vida, observaciones, textos históricos, imágenes, sonidos) que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas” (pág. 32).*

De acuerdo a ello y a partir del objetivo general propuesto para la presente investigación, cuyo propósito es conocer el interés cognitivo que predomina en las prácticas pedagógicas de las profesoras de Educación Especial de la Escuela Especial de Lenguaje “Tierra Sol” de Peñaflores, es que creemos necesario hacer un abordaje desde un enfoque cualitativo, debido a que es un espacio y situación específica que se desea observar y analizar con base en la identificación de una problemática dada, la cual fue presentada en el primer capítulo, aludiendo a los intereses cognitivos que

predominan en las prácticas pedagógicas que profesoras de Educación Especial desarrollan en un espacio escolar específico, para con ello poder evidenciar eventuales conductas discriminatorias en el trato que reciben los niños/as institucionalizados. De esta manera es necesario realizar un procedimiento investigativo que permita observar las conductas de los sujetos de estudio para paralelamente contrastarlas con la información explícita que entreguen los mismos a través de las entrevistas que se les realicen, de esta manera se pretende comparar el discurso que sostienen y las prácticas pedagógicas que se evidencian en la cotidianidad del espacio escolar del que son parte.

Citando a Cottet, Echeverría (2005) quien señala que:

*“(...) en el trabajo propio del análisis cualitativo, el tratamiento analítico busca generar las posibilidades de síntesis e interpretación. En este sentido, el análisis implica una de-construcción de sentido, pone de manifiesto un sentido latente; mientras por su parte la interpretación conlleva una re-construcción del sentido (transformación del sentido latente en sentido manifiesto). Los datos son vistos, entonces, como sentidos manifiestos que son interrogados para de-construirlos (respecto de la interpretación), y para someterlos a la aplicación de una estructura unitaria (analítica) que permite distinguir sus componentes (respecto de la síntesis)” (pág. 7).*

Considerando los distintos tipos de investigación cualitativa que existen y debido a que la nuestra será realizada en un contexto y situación específica es que podemos identificarla como un tipo de investigación de “Estudio de caso”, así como lo señala Rodríguez (1996) al plantear lo siguiente:

*“(...) Lo que caracteriza al estudio de caso es el descubrimiento de nuevas relaciones y conceptos, más que la verificación o comprobación de hipótesis previamente establecidas. El estudio de caso facilita la comprensión del lector del fenómeno que está estudiando. Puede dar lugar al descubrimiento de nuevos*

*significados, ampliar la experiencia del lector o confirmar lo que se sabe. (...) Comprobar o contrastar los efectos, relaciones y contextos presentes en una situación y/o grupo de individuos analizados.” (pág. 7).*

Bartolomé (1992) por su parte, considera que:

*“El estudio de casos se plantea con la finalidad de llegar a generar hipótesis, a partir del establecimiento sólido de relaciones descubiertas, aventurándose a alcanzar niveles explicativos de supuestas relaciones causales que aparecen en un contexto naturalístico completo y dentro de un proceso dado” (pág. 24).*

Para Merina (1988) *“El estudio de casos se plantea con la intención de describir, interpretar o evaluar” (pág. 8).* Mientras que Stakey (1994) señala que:

*“A través del estudio de casos el investigador puede alcanzar una mayor comprensión de un caso particular, conseguir una mayor claridad sobre un tema o aspecto teórico concreto, o indagar un fenómeno, población o condición general” (pág.9).*

En resumen, rescatando las definiciones expuestas, podemos concluir que la principal característica que orienta los objetivos del estudio de caso y así como lo señala Rodríguez (1996), son prácticamente *“los mismos que guían a la investigación en general, es decir, explorar, describir, explicar, evaluar y/o transformar” (pág. 11).* Lo cual calza perfectamente con los objetivos y pregunta que deseamos responder a través de nuestra investigación.

### **3.2.- Técnica de Análisis de la Información:**

Como se señala anteriormente, la orientación de la investigación está acotada a un contexto y situación específica, lo cual nos permite la selección de enfoque y tipo de

investigación, técnicas para la recogida de información, identificación de sujetos de estudio y técnicas para el análisis de información, de manera bastante coherente y sistemática, debido a que todo lo anterior nos permite orientar de cierta manera, los posibles resultados a obtener durante la presente investigación, por ello es que deseamos analizar la información recogida, tanto a través de la observación de las prácticas pedagógicas, como a través de los discursos entregadas en las entrevistas, con la técnica de análisis cualitativo por categorías, de manera descriptiva e interpretativa.

Esta técnica, según Echeverría (2005):

*“(...) dice relación con el procedimiento de ir distinguiendo, separando y priorizando elementos de los discursos vertidos en entrevistas individuales o grupales; de tal manera a poder reconocer y diferenciar los tópicos y lugares comunes que aparecen en los dichos de los sujetos convocados. Si bien esta operación tiene un matiz reductivista en la realización de la operación de segmentar las hablas en citas diferenciadas; igualmente se busca generar luego un esfuerzo reconstructivo de integración de los discursos, en la perspectiva de construir un conjunto que dé cuenta de lo manifiesto y lo latente expresado por los entrevistados.”(pág. 7).*

De esta manera se pretende triangular la información obtenida a través de la observación y entrevistas que nos permitirán recoger información textual e implícita, para así identificar conductas asociadas a aquellos tópicos que dirigen el análisis, de esta manera se espera (Folgueiras, 2009) *“reconocer las diferentes posiciones, opiniones y versiones de los sujetos en cuanto a su propia observación y mirada en relación a la temática que orienta la pregunta de investigación.”* la cual en este caso se orienta directamente a los intereses cognitivos predominantes en las prácticas pedagógicas que se desarrollan dentro del espacio educativo por parte de profesoras de educación especial.

Por otro lado, las investigadoras debemos cumplir un rol muy específico al momento de recoger información, debido a que esta obtención debe estar pensada y estructurada en base a las dimensiones seleccionadas en la construcción de categorías. En palabras de Echeverría (2005):

*“(...) se reconoce una co-construcción del trabajo investigativo. En esta línea, desde la creación de un guión base para las entrevistas y las intervenciones mismas realizadas en estos encuentros, se comienza a tejer un texto que se encuentra anidado en el intersticio formado por las hablas de los sujetos y las preguntas (y gestos) de los investigadores. Por lo mismo, se trata de promover el acercamiento a la propuesta de los entrevistados sobre el tema, en su calidad de sujetos observadores de su propia realidad y entorno; asumimos entonces el rol de observadores (de estos otros observadores) que buscan ir develando estos discursos. Por ende, se reconoce que la labor interpretativa del analista cualitativo, supone y requiere de las subjetividades que se despliegan en el texto y su análisis, para ir formando un nuevo texto (los resultados y conclusiones) donde el investigador se hace cargo de su participación y rol de (co)constructor.”*  
(pág.8)

Por ello y en base a lo definido en los puntos anteriores del diseño metodológico, es que las categorías utilizadas para analizar la información son identificadas a priori y abordadas desde dimensiones que aluden a la teoría de los intereses cognitivos de Habermas, descrita en el capítulo anterior.

Es por esto que nos basaremos en tres cuadros categoriales realizados por los docentes Blanca Astorga, Domingo Bazán y Vicente López en artículos previos para poder construir un cuadro en relación a las necesidades de la propia investigación. El cuadro de categorías nos propicia dimensiones (finalidad del interés, rol del profesor(a), rol del estudiante, comprensión de la evaluación, comprensión de conocimiento, comprensión del aprendizaje, estrategia e intención didáctica,

procedimientos evaluativos, relación teoría-práctica y gestión del establecimiento) que son abordadas desde la comprensión de los intereses cognitivos de J. Habermas.

Luego de adaptar el cuadro de categorías, desprendemos ejes de análisis que nos ayudarán a organizar la información obtenida en las entrevistas y observaciones realizadas a los sujetos de estudio de la investigación. Estos ejes son: Sentidos y significados, didáctica en el proceso de enseñanza – aprendizaje y gestión del establecimiento.

Con el objetivo de determinar el interés cognitivo con el que se relacionan las acciones observadas y verbalizaciones entregadas como información a través de las observaciones y entrevistas realizadas a las profesoras consideradas como sujetos de estudio para esta investigación. Por lo tanto se establece en torno a ciertas dimensiones, criterios que identifican los intereses técnico, práctico y emancipador respectivamente.

### 3.3.- Cuadro Presentación de Categorías A Priori<sup>15</sup>:

<b>DIMENSIÓN</b>	<b>INTERÉS TÉCNICO</b>	<b>INTERÉS PRÁCTICO</b>	<b>INTERÉS EMANCIPADOR</b>
<b>Finalidad del interés</b>	Explicar, controlar, predecir, comprobar, generalizar fenómenos	Comprender e interpretar acciones y significados de los fenómenos.	Identificar potencial de cambio, emancipar, analizar la realidad.
<b>Rol del profesor (a)</b>	Diseña y dirige el proceso de enseñanza de los estudiantes, enfatizando en la productividad, la disciplina y el orden.	Diseña y lidera el avance educativo de los estudiantes, reflexionando a cerca de las mejores maneras de alcanzar aprendizajes significativos, debido a su compromiso moral y social.	Diseña y media en la construcción de aprendizajes significativos, atendiendo crítica y pertinentemente a la diversidad de sus estudiantes, debido a su conciencia reflexiva y transformadora. Reconocimiento de naturaleza política de la escuela, la enseñanza y la evaluación.

<sup>15</sup> La construcción del cuadro para presentación de categorías a priori, se realiza utilizando referencias obtenidas a través de cuadros categoriales propuestos por los docentes Blanca Astorga, Domingo Bazán y Vicente López en los artículos: "Evaluación de los aprendizajes: aspectos epistémicos, técnicos y pedagógicos para una práctica educativa transformadora (2013). Pedagogía, racionalidad y paradigmas (nd). PPT "Teorías críticas de la educación y pedagogía crítica" (nd). Cada dimensión es explicada a partir de los tres intereses cognitivos propuestos por Jürgen Habermas en su teoría.

<b>Rol del Estudiante</b>	Ejecutar instrucciones docentes y participar de las actividades diseñadas para asegurar la incorporación intelectual de contenidos preestablecidos.	Participar en las actividades previstas por el docente, constituyéndose en el protagonista de sus propios aprendizajes conceptuales y valóricos.	Participar activamente en las tareas educativas propuestas, reflexionando, cuestionando y (re) significando los contenidos conceptuales y valóricos implicados
<b>Comprensión de evaluación</b>	Independiente, neutral, libre de valores, externa, alumno es objeto de evaluación.	Interrelación, dependencia, relación influida por factores subjetivos y reflexivos.	Interrelación fuertemente influida por compromiso con el cambio. Reflexión crítica y comprometida.
<b>Comprensión del conocimiento</b>	Lineal, se traspasa, promueve memorización.	Se construye individualmente pero en un contexto social. Posee crisis, rupturas, avances. No es ingenuo.	
<b>Comprensión del aprendizaje</b>	Proceso de acumulación de conocimientos. No hay reconocimiento de saberes previos.	Construcción de conocimientos asociados a una idea global del saber, de los valores y la trascendencia.	Construcción de saberes significativos que apuntan a la comprensión y superación "situada" de las problemáticas de la realidad social.
<b>Estrategia e intención didáctica</b>	Explicación y control de los conocimientos que se transmiten.	Comprensión y puesta en acción de sentidos y actividades que permiten aprendizajes significativos.	Reflexión y elaboración de saberes proclives al logro de la autonomía, la emancipación y la transformación de las prácticas sociales.

<b>Procedimiento evaluativo</b>	Momento de comprobación de los niveles de aprendizaje logrados por los/las estudiantes, en función de metas curriculares previstas, asociadas a aprobación y clasificación.	Proceso de comprensión de los logros de los/las estudiantes y de otras dimensiones educativas, con la intención de mejorar cualitativamente el desarrollo de aprendizajes significativos.	Proceso permanente de resignificación de las decisiones y acciones pedagógicas, orientado a la comprensión y transformación de la práctica educativa y al desarrollo de sujetos críticos.
<b>Relación Teoría - Práctica</b>	Disociadas. Norma y predominancia de la teoría sobre la práctica.	Relacionadas y retroalimentadas mutuamente. La teoría nutre las acciones prácticas y, a su vez, la práctica orienta nuevas definiciones teóricas.	Indisociables. Interdependencia dialéctica, de mutua resignificación entre teoría y práctica. No hay teoría sin práctica, ni práctica sin teoría. La práctica es teoría en acción.
<b>Gestión del establecimiento</b>	Gestión vertical que alude a un orden jerárquico. Los participantes administrativos son quienes tienen mayor incidencia en las decisiones que se toman dentro del espacio educativo.	Gestión horizontal que alude a la participación de todos los sujetos pertenecientes a la comunidad educativa.	Gestión horizontal que alude a la participación reflexiva e igualitaria de todos los sujetos pertenecientes a la comunidad educativa.

### 3.4.- Instrumentos para Recogida de la Información:

Considerando el enfoque cualitativo de nuestra investigación y el modelo de estudio de caso, las técnicas que utilizamos para el levantamiento de la información son: Entrevista semi estructurada y Observación etnográfica.

Como señala Folgueiras (2009) la observación la entenderemos como: *“(...) un método de análisis de la realidad que se vale de la contemplación de los fenómenos, acciones, procesos, situaciones (...) en el dinamismo en su marco natural”*. La cual, en este caso, será descriptiva, debido a que en cuanto a enfoque y amplitud, esta modalidad de observación *“considera como ámbitos para objeto de atención:*

- *Episodios de la vida diaria desde una visión general del escenario*
- *El espacio físico*
- *Las personas*
- *La organización*
- *Primeras impresiones”* (Folgueiras. 2009).

Por otro lado, y con el fin de responder a los objetivos relacionados con el discurso que los profesionales declaran con respecto a los estudiantes en condición de institucionalización, entre otros, es que utilizaremos la técnica de la entrevista, la que entenderemos como: *“Técnica orientada a obtener información de forma oral y personalizada sobre acontecimientos vividos y aspectos subjetivos de los informantes en relación a la situación que se está estudiando”*. (Folgueiras, 2009).

El tipo de entrevista que utilizamos fue “semi-estructurada” debido a que deseamos conducir la conversación hacia la obtención de la información que requerimos para dar respuesta a los objetivos planteados y para posteriormente realizar el análisis de las mismas a través de categorías previamente definidas, en base a los intereses cognitivos que predominan en las prácticas educativas.

### 3.5.- Pauta para entrevista semi estructurada<sup>16</sup>

1. ¿Qué entiende usted por relación profesor/a. - estudiante?
2. ¿Considera usted que la relación profesor/a. - estudiante es un tema pedagógico? ¿Por qué y en qué sentido?
3. ¿Cómo se expresa en su aula la presencia de una relación profesor/a. - estudiante armoniosa?
4. ¿Qué desafíos le implica a usted la relación profesor/a - estudiante?
5. ¿Cuáles son las fortalezas que identifica en su relación con los estudiantes?
6. ¿Cuáles son las debilidades que identifica en su relación con los estudiantes?
7. ¿Cómo percibe Usted a los estudiantes con los que trabaja actualmente?
8. ¿Cómo podría caracterizar usted la relación pedagógica que establece con los estudiantes al interior del aula?
9. ¿Cuáles son las estrategias que usted Utiliza para potenciar el proceso enseñanza –aprendizaje?
10. ¿Qué formas evaluativas utiliza usted para evidenciar los aprendizajes curriculares de las/os estudiantes?
11. ¿Qué habilidades sociales espera que desarrollen sus estudiantes?
12. ¿Ha desarrollado estrategias pedagógicas para alcanzar el desarrollo de estas habilidades? (¿solo, acompañado, cómo se evaluó?)
13. En la relación profesor/ a. – estudiantes:
  - ¿Qué le aporta usted a sus estudiantes? intención
  - ¿Qué le aportan a usted sus estudiantes? intención
14. ¿Qué recursos utiliza principalmente para la construcción de aprendizajes de sus estudiantes? ¿Por qué utiliza esos recursos?
15. En su opinión ¿Cual/es son los procesos cognitivos de sus estudiantes que adquieren mayor relevancia en la construcción de aprendizaje?
16. ¿Cómo potencia esos procesos cognitivos?
17. ¿Existe preocupación en su establecimiento por la relación profesor/a - estudiante?

---

<sup>16</sup> Véase en “anexos 3 ” pauta completa que incluye foco de investigación y ejes de análisis.

18. ¿Qué aspectos cree necesario considerar para mejorar las prácticas educativas de los profesionales de la educación?
19. ¿Qué espacios considera usted que debiese proporcionar la escuela para potenciar las prácticas educativas?
20. En su opinión, ¿cuáles serían los principales desafíos y oportunidades en relación con la gestión del establecimiento como aporte a la relación profesor/a–estudiante?

### **3.6.- Sujetos de Estudio:**

Como se ha mencionado en los puntos anteriores la investigación está orientada a interpretar y conocer las relaciones que construyen las profesoras de Educación especial que desarrollan labores dentro de la Escuela Especial de Lenguaje “Tierra Sol”. La Escuela seleccionada como campo de estudio está ubicada en la comuna de Peñaflores, ofrece las modalidades de atención de Escuela de Lenguaje y Educación Básica en las mismas dependencias, actualmente cuenta con un número de matrícula aproximado a los 210 estudiantes y un equipo profesional compuesto por directivos, profesores de Educación Especial, Parvularia y Básica, técnicos en Educación Parvularia, fonoaudióloga, auxiliares de aseo, por mencionar algunos.

La principal característica con que se identifica la Escuela es que es la institución educativa que acoge a la mayor cantidad de niños provenientes de Hogar de Menores de la comuna, por lo que se declara como un espacio abierto e integrador.

A partir de ello es que surgen cuestionamientos referidos al tipo de acogida que se ofrece a los niños y niñas en condición de institucionalización, las respuestas que el espacio educativo ofrece a sus necesidades educativas, los intereses que predominan en la relación que los profesionales construyen con los estudiantes, las coherencias o tensiones generadas entre el discurso declarado y las acciones evidenciadas en las prácticas pedagógicas, por nombrar algunos aspectos que deben considerarse al hablar

de espacios educativos. Por ello es que hemos seleccionado como sujetos de estudio a las profesoras de Educación especial que se vinculan con los niños y niñas en su rol de estudiantes en el nivel de Educación Parvularia perteneciente a la modalidad de Escuela Especial de Lenguaje de la institución escolar descrita anteriormente, los cuales son escogidos específicamente, porque es en esa modalidad educativa, en dicho nivel escolar, en que se concentra el mayor número de niños y niñas provenientes del Hogar de Menores señalado anteriormente, es por ello que deseamos enfocarnos en las profesoras que generan relaciones con los estudiantes de ese nivel y modalidad específicamente, debido a que se facilita la obtención de información precisa para responder a la pregunta y objetivos propuestos para esta investigación. El conjunto de profesionales al que aludimos está compuesto por:

- Tres Profesoras de Educación Especial.

Los sujetos de investigación mencionados son escogidos con el fin de identificar y tensionar los intereses cognitivos que predominan en las prácticas pedagógicas de dicha profesión, lo cual nos permitirá diferenciar eventuales tendencias hacia la construcción de relaciones ligadas a ciertos intereses por sobre otros de acuerdo a las dimensiones y categorías establecidas.

## **CAPÍTULO IV: Análisis y Resultados de la Investigación**

En el presente capítulo se expone el proceso de análisis e interpretación de la información recogida en esta investigación que busca conocer los intereses cognitivos que predominan en las prácticas pedagógicas de las profesoras de Educación Especial en la Escuela de Lenguaje “Tierra Sol” de Peñaflor. Cumplir con este objetivo, requería describir las relaciones generadas al interior del establecimiento entre las profesoras y estudiantes, además de identificar los intereses cognitivos que sustentan dicha relación. Todo lo anteriormente mencionado, con el fin de identificar las tensiones existentes entre los intereses declarados y las prácticas observadas.

Para ello se recopiló la información con instrumentos que permitieran, por un lado, describir las relaciones generadas al interior del establecimiento entre profesoras y estudiantes, a través de observación etnográfica y por otro lado, ahondar en el discurso expuesto por las profesionales investigadas, respecto a las bases que sustentan la relación que construyen con los estudiantes, a través de entrevistas semi estructuradas.

El análisis de la información se inicia con la selección de textualidades recopiladas a través de las entrevistas y observaciones etnográficas ordenadas a partir de los ejes de análisis, posteriormente, dicha información se relaciona con las dimensiones que se consideraron a priori para identificar cada interés cognitivo (Técnico, práctico y emancipador).

Para esquematizar el contenido del análisis, las investigadoras utilizamos un cuadro ordenador que permite la relación entre la información obtenida a través del discurso y observada a través de las prácticas pedagógicas, las dimensiones de la categoría y los ejes de análisis que son: “Sentidos y significados”, “Didáctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje” y “Gestión del establecimiento”.

#### 4.1.- Sentidos y Significados

Para referirnos a los conceptos de sentido y significados acudimos al artículo de María Ramírez y Joanna Raya, titulado “Elaboración del significado y atribución de sentido al aprendizaje: una perspectiva constructivista social y cultural” del año 2011.

Al hablar de significados, nos referimos a la definición que hace Vygotsky (1979) en la que señala que:

*“el origen de los significados se encuentra en las nuevas conexiones que el hombre establece a partir de los signos de los que se apropia en el contexto cultural”. Por otro lado, “... los aspectos que caracterizan la atribución de sentido, tienen que ver con procesos motivacionales, afectivos y relacionales” (Ramírez, 2011, p9).*

Ambos aspectos son considerados en este eje de análisis para comprender la representación que las profesoras construyen de los/las estudiantes con que trabajan en el contexto educativo específico al que pertenecen y a partir de eso el tipo de relación que establecen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De acuerdo a lo señalado por la profesora (1) en respuesta a la entrevista realizada y lo observado por las investigadoras durante sus sesiones en aula, se puede evidenciar que la profesional hace una clara y permanente distinción entre los estudiantes provenientes del hogar de menores y los de proveniencia particular. Esto es claro en algunas observaciones, cuando la profesora dice:

*“es que ese niño es de la aldea y yo lo senté solo en esa mesa porque es muy lento para trabajar (...) debe ser porque en la aldea no tiene a alguien que lo apoye en este proceso (...) yo ya no sé qué hacer con él.” (Observación 1).*

*“a estos dos chiquititos les cuesta, son muy lentos para aprender”.* Luego ella aclara que estos niños son del hogar (Observación 2).

Lo observado se confirma con lo que la profesora (1) señala en respuestas, tales como:

*“los percibo bien, es que son chiquititos (...). Pero los percibo con falta de atenciones, falta de padres, falta de mamá, falta de más preocupación por ellos en todos los aspectos. Pero, en el fondo uno trata de llenar esa parte (...), de conversar, porque ellos como que no saben mucho, porque están acostumbrados a que siempre les estén gritando o diciendo palabras feas, pero acá yo siempre los estoy retando y rayándole la cancha porque acá están en la escuela y no en la aldea, acá no se dicen groserías, (...), acá es el repeto (...)”* (Entrevista 1).

Por otro lado, la profesora (1) también hace una diferenciación entre lo “normal y anormal”, aludiendo a conductas homogenizadoras en cuanto al cuidado del espacio físico, aseo personal, categorización de los estudiantes según características personales y distinción en los roles, según género, lo cual se evidencia, por ejemplo, en situaciones donde los niños (as) se empujan, por lo que la profesora dice:

*“¿recuerdan lo que les he enseñado? Los niños deben cuidar a las niñas, y como en esta sala solo hay una niña, ella es nuestra princesa y debemos cuidarla. Así que ella va primero en la fila y nadie se empuja.”*(Observación 3). En el baño dos niños comienzan a tirarse agua, por lo que señala: *“ustedes dos tenían que ser, ya se fueron al patio (...) esos dos niños no saben seguir reglas, es que como viven en el hogar... ahí como que no les enseñan nada. Por eso siempre tengo que poner más atención en ellos.”*(Observación 3).

Apreciaciones que se reafirman con respuestas como:

*“(...) hay niños que son bien altos, otros altos, otros bajos y otros muy bajitos en la parte académica. (...) Los niños que son más bajitos (...) han tenido otros problemas. Yo*

*incluso he averiguando con la tía (...) de la aldea, (...) el último diagnóstico de los niños, porque hay algunos que yo creo que (...) va a tener que ir a un colegio especial, como Jacob, porque él es un niño especial. Yo creo que él tiene un déficit intelectual (...) él debe tener un problema más allá del lenguaje, (...) se nota mucho (...) cuando hay una discapacidad intelectual (...) él no entiende la semántica, las introducciones, (...) la pragmática. Él trabaja, pero no hace nada de lo que tu le dices. Tiene conductas diferentes, (...) él siempre se queda como ido, él siempre está con la boquita abierta, (...), tu le puedes explicar mil veces las cosas.(...) Aparte supe que él tiene una hermana en un colegio especial, (...) yo creo que va por ahí la cosa.”(Entrevista 1).*

Finalmente, se puede afirmar que la profesora (1) da sentido y significa su que hacer profesional ligado a un rol mas bien maternalista<sup>17</sup> que pedagógico, lo cual se hace explícito en:

*“(...) yo trabajo con chiquititos (...), entonces yo tengo mucha relación con ellos en todos los aspectos (...) Porque yo trabajo con niños de prekinder, (...) cuando tu trabajas con niños más grandes, es diferente. Uno tiene otro lenguaje, se maneja de otra forma, la dinámica de trabajo es diferente. Pero, con los niños más pequeños aparte de ser (...) educadora en este caso, uno es como maternal.” (Entrevista 1).*

Además, se observa que durante la colación, la profesora dice: *“el que queda con hambre me dice para yo darle en un vasito yogurt y un pancito con margarina (...) yo siempre les traigo cositas, porque como en el hogar no comen tan bien, no me gustan que queden con hambre.” (Observación 5).*

En el caso de la profesora (1), se evidencia una disminución del rol pedagógico en relación al desafío que significa para ella el hecho de trabajar con estudiantes institucionalizados, esto se expresa en:

---

<sup>17</sup> Utilizamos el término “maternalista” para referirnos a una relación sobre protectora por parte de la profesora con los estudiantes.

*“(...) acá (...) tengo hartos desafíos porque tengo niños que son de la aldea, que tienen otras conductas. Son niños que tienen muchas carencias, entonces el desafío es mucho más que la parte educativa, sino que uno (...) trata de darle todo el cariño y afecto, porque ellos no lo tienen. (...) Yo no hago diferencias entre los que son de la aldea y los que son “particular”, porque son (...) tan pequeños los chicos míos (...). Entonces ellos son todo amor, todo cariño, pero como están creciendo tu tienes que ir manteniendo el respeto, colocarle normas (...)” (Entrevista 1) .*

En esta misma línea, constantemente se evidencia un rol maternalista tanto en el discurso como en la práctica. Sin embargo, se destaca que en lo referido a la afectividad, en la práctica la profesora (1) no hace distinciones entre los estudiantes, relacionándose afectivamente de igual manera con el grupo:

Al comenzar la jornada la profesora saluda de un beso a cada estudiante y dice: *“Buenos días niños (...) ya, ahora vamos a cantar (...)” (Observación 3).*

En tanto en el discurso, manifiesta permanentemente una diferenciación entre los distintos estudiantes, lo que reconoce como una debilidad:

*“Tal vez (...) que ellos a veces me tienen mucha confianza, porque donde yo trato de ser muy maternal con cada uno de ellos, especialmente con los niños de la aldea, porque ellos son los más carentes de afecto, de amor, de alguien que tome un poco el rol de mamá con ellos. Pero eso a veces pasa la cuenta en el sentido de que ellos se hacen (...) dependiente de ti” (Entrevista 1).*

Sumado a ello, la profesora (1) observa como una debilidad las características conductuales de los estudiantes proveninetes de hogar de menores, a la vez, ella considera como una fortaleza personal, la paciencia que tiene para con sus estudiantes, señalando:

*“La fortaleza mía es la paciencia, (...) porque hay que tener paciencia con todos los chicos de todas las edades. Pero, en el caso mío que es primera vez que trabajo en un colegio en donde hay niños que son de hogar(...). Entonces ellos tienen otra forma de vida, muchas carencias, lo cual ellos aquí la hacen notar con su rebeldía, (...) (Entrevista 1).*

Sin embargo, esto se contrasta con lo que se evidencia en la observación de sus prácticas, en la que utiliza frecuentemente la amenaza como recurso de control frente a situaciones en que los estudiantes no siguen sus instrucciones, por ejemplo:

Un estudiante juega con otro compañero mientras la profesora inicia una actividad, por lo que le dice: *“¡te sientas o voy a llamar a tu mamá!”* (Observación 2).

Al ver que un estudiante que no quiere participar de la actividad, ella dice: *“tú siempre haces lo mismo, trabajas cuando quieres”* y enseguida le dice a la observadora: *“llévatelo y le colocas una vacuna por favor.”* (Observación 7)

Como último punto, cabe destacar que la profesora (1) utiliza frecuentemente el refuerzo positivo verbal como incentivo pedagógico, esta actitud es realizada individual y grupalmente, sin hacer diferenciaciones en ello:

Frente a un estudiante que trabaja con mayor facilidad, la profesora señala: *“¡bien Nicolás, muy bien!, has respondido todo bien ¡lo felicito!”* (Observación 2).

En el caso de la profesora (2) se evidencia una significación de su rol desde lo pedagógico, fundamentado teóricamente como base de su práctica, señalando su interés por mantener un equilibrio entre el rol pedagógico y el maternalismo al que se tiende cuando se trabaja con niños, lo cual manifiesta en:

*“(...) es un tema pedagógico porque mientras estamos en el contexto escuela, estamos hablando de un contexto pedagógico”* Aun que *“(...) también hay otras cosas, pero (...) nuestra principal función tiene que ver con ser pedagogos”* (Entrevista 2).

*“trato de hacerla siempre desde lo constructivista, trato como de lograr la praxis, de encontrar el equilibrio entre lo pedagógico y el paternalismo, trato de que sea una cosa dialógica, darle a los chiquillos espacios en que podamos compartir, comentar, reconocer sus características personales, las de sus compañeros y las mías. También trato de que reflexionen siempre, trato de aplicar el tema de la metacognición al momento de corregir o evaluar”* (Entrevista 2).

Sumado a ello, la profesora (2) valida el interés, sentir, las necesidades y cualidades personales de cada uno de sus estudiantes. Esto queda demostrado cuando:

Respecto a lo que realizarán durante el día, la profesora señala: *“(...) hoy haremos un par de actividades afuera con los niños para que lo pasen bien, aunque sea un ratito.”* (Observación 9).

*“(...) hay dificultades de atención y concentración, lo que dificulta la adquisición de ciertos aprendizajes, pero en general los chiquillos son motivados, conocen mi dinámica, (...) es un curso súper abierto a recibir, son cariñosos, afectuosos, (...) ellos siempre quieren aprender, les pregunto ¿qué quieren aprender?, cada vez han aprendido más sobre las funciones participativas que pueden tener en la sala, opinar, saben que si me equivoco me pueden hacer una crítica. Y el grupo de la tarde es distinto, son menos niños, más chicos, tranquilos, relajados, tienen sus tiempos para trabajar, son mucho más tranquilos, son todos amigos, no son peleadores (...)”.* (Entrevista 2).

La relación que construye la profesora (2) con los estudiantes tiende a ser horizontal y dialógica, no evidenciándose distinciones de carácter peyorativo para con los estudiantes del grupo en el que trabaja, lo cual queda en manifiesto cuando dice:

*“En el curso de la mañana(...) hay dificultades de atención y concentración, lo que dificulta la adquisición de ciertos aprendizajes, pero en general los chiquillos son motivados, conocen mi dinámica, (...) es un curso súper abierto a recibir, son cariñosos, afectuosos, (...) ellos siempre quieren aprender, les pregunto ¿qué quieren aprender?, cada vez han aprendido más sobre las funciones participativas que pueden tener en la sala, opinar, saben que si me equivoco me pueden hacer una crítica. Y el grupo de la tarde es distinto, son menos niños, más chicos, tranquilos, relajados, tienen sus tiempos para trabajar, son mucho más tranquilos, son todos amigos, no son peleadores (...).”*  
(Entrevista 2).

En el caso de la profesora (2), ella claramente intenciona que los estudiantes participen en un ambiente de respeto, en donde todos puedan aprender juntos, respetando sus intereses, motivaciones y características personales, con el fin de construir aprendizajes significativos para su formación integral, esto queda manifestado en respuestas como:

*“el desafío mayor es lograr esa conexión, esa armonía, de que ellos sientan que de verdad a mí me gusta estar ahí, yo estoy (...) con los chiquillos, que sabemos que es desempeño difícil, porque (...) fue mi opción (...) el desafío es ese, es lograr la conexión con ellos, (...) es un desafío siendo que son niños pequeños que son muy moldeables, (...) que logran comprender ciertos mensajes, (...) el tema de hacerles entender que ellos son personas que si van a llegar a ser lo que ellos quieran ser, pero (...) que eso requiere un esfuerzo. (...) intenciono que ellos entiendan que pueden, que son valiosos, que todo requiere un esfuerzo y nada es gratuito, (...) también el tema del respeto es otro gran desafío”.* (Entrevista 2).

En situaciones específicas como que durante una actividad, la profesora dice a los estudiantes: *“no importa que nos equivoquemos, lo volvemos a intentar para que nos resulte, recuerden que cuando uno está aprendiendo, se equivoca muy seguido”.*  
(Observación 11).

Además, la profesora (2) en la intención por promover el respeto, valida las elecciones de los estudiantes, tanto en el trabajo individual, como en el grupal, lo que se evidencia en situaciones como:

Un estudiante no participa de zumba para niños, por lo que la profesora señala: *“¡José! Si tú no quieres participar, no lo hagas, pero quédate a mi lado y vemos que podemos hacer los dos juntos ¿te parece?”* (Observación 9).

Al finalizar la actividad, la profesora pregunta: *“¿les gustó la clase de zumba? ¿Qué juego propondrían ustedes para la próxima actividad? (...)”* (Observación 9).

En lo referido a las fortalezas, la profesora (2) instala confianza, comunicación y manifiesta afecto con todos los estudiantes, esto se expresa en respuestas como:

*“El afecto, la confianza, yo siento que los niños me tienen confianza, que me quieren y consideran bastante (...) para ellos lo que yo les digo es importante (...) para ellos es súper valioso eso, la confianza, el cariño. (...) yo siento que tengo una buena relación con los chiquillos. Considera una fortaleza mantener una relación afectuosa y de confianza con los niños/as.* (Entrevista 2).

Y en situaciones como:

Al momento de llegar los estudiantes a la sala de clases, la profesora los recibe de un beso y dice: *“¿Cómo amaneció hoy?, ¿cómo está?”* (...) pueden sacar un juego por mientras si quieren para que esperemos al resto (...) parece que llegaron con sueño chiquillos, ¿se acostaron muy tarde anoche?, se quedaron viendo tele ¡apuesto!” (Observación 12).

Para iniciar la clase, la profesora invita a los estudiantes a conversar y ella señala: *“ayer mi hijo se cayó y se hizo una herida muy fea.”* Los estudiantes comparten sus experiencias y ella los escucha. (Observación 12).

También queda manifestado tanto en el discurso como en la práctica que la profesora (2), tiende a comportarse de manera maternalita y sobre protectora con los estudiantes, lo cual como una debilidad en su que hacer pedagógico:

“(…) la debilidad que puedo tener yo, es el paternalismo (….) uno tiende al paternalismo y la sobreprotección. (….) yo ya los conozco, los entiendo, los manejo, (….) pero yo creo que a veces eso puede ser una debilidad, no siempre, porque trato de trabajarlo, pero (….) en el hacer, a veces uno dice “(…) si, estoy siendo muy sobre protectora, muy paternalista” y la función es ser profesora, no ser mamá (….) (Entrevista 2).

Antes de salir al recreo, la profesora da indicaciones: “(…) *vamos a salir al patio, está mojado el patio y hay posas de agua, si que vamos a andar con cuidado y sólo en la parte con techo para que nadie se moje.*” (Observación 11).

La profesora se acerca a un niño que nota anímicamente decaído y le pregunta: “(…) *¿tiene sueño ( lo toca para ver si tiene fiebre) estás un poco afiebrado parece, pero ya falta poquito para que nos vamos y le voy a decir a la mamá que lo observe por si se está enfermando para que le de algo, quédese ahí tranquilito y duerma un ratito si quiere.*” (Observación 10).

En el caso de la profesora (3) se logra percibir que el rol pedagógico para ella, tiene relación directa con la obtención de resultado y aprendizajes de los estudiantes y que éstos dependen netamente de la relación que el profesor establece con los estudiantes, lo que se evidencia en respuestas respecto a la relación profesor/a- estudiante como:

“*Es una relación de (….) comunicación humana en donde se favorecen relaciones interpersonales, lo importante (….) es que los niños alcancen logros (….) y en general, (….) formar personas, esa como la gran responsabilidad (….) por parte de los profesores.*” (Entrevista 3).

*“(...) creo que sí (...) porque están todas las relaciones, (...) partiendo de cómo trata el profesor al niño, es cómo el niño te va a aceptar (...) a ti, y ahí va a depender también de los aprendizajes que él va a poder adquirir o no (...)” (Entrevista 3).*

Sumado a la relación que la profesora (3) establece con los estudiantes, se puede decir que ella concibe dos tipos de estudiante, los provenientes de una familia bien constituida y los que provienen del Hogar, respecto a esto señala:

*“(...) conociendo a los niños, conociendo a las familias, sabiendo si son familias constituidas o no para saber (...) cómo voy a poder yo también tratar a los niños. Ahí está como bien claro el ejemplo de los de la aldea (...) uno tiene que saber cómo entregar esa parte afectiva (...) pienso que tienes que saber de dónde viene, de que familia, a partir de eso yo voy a pesquisar como (...) voy a tratar tal vez a cada niño” (Entrevista 3).*

Además establece una relación de cercanía con estudiantes y apoderados, sin embargo aclara la necesidad de establecer límites en ella, aludiendo a:

*“Es una relación bastante cercana, (...) he logrado que todos los niños se den bastante bien conmigo (...) Igual que (...) con los apoderados también, trato de ser bien cercana y tratarlas bien, (...) generar un vínculo, pero de no sobre pasar (...) un límite (...)” (Entrevista 3).*

Respecto a la percepción de los estudiantes con lo que trabaja, la profesora (3) hace una distinción entre los aspectos cognitivos y conductuales, relacionando dichos aspectos directamente con los aprendizajes, estableciendo que:

*“(...) Son niños (...) bastante buenos a nivel cognitivo, creo que han avanzado bastante (...), acá llegaron sin saber nada, sin saber conceptos, números, (...) figuras geométricas, colores, (...) que para su edad ellos ya deberían manejarlos, (...) y ahora ellos se manejan bastante bien, son bastante independientes. (...) En general, están todos (...) bien parejos, al igual que los niños de la aldea (...), pero bueno ahí cabe*

*destacar que (...) los de la aldea son (...) muy peleadores, es un tema más conductual el de ellos, pero están (...) bien parejos todos. (Entrevista 3).*

Cabe señalar que en las observaciones en aula, realizadas por las investigadoras, no se logra evidenciar lo señalado por la profesora (3) en la entrevista, por lo tanto, resulta complejo relacionar directamente la práctica con el discurso.

La profesora (3) identifica como fortaleza y desafío la idea de pretender transformar el contexto del cual provienen los estudiantes, lo cual se manifiesta en respuestas y acciones como:

*“Bueno, (...) el querer que ellos sean más, (...), siguiendo con los de la aldea, mi desafío es tal vez querer que ellos aprendan a ser personas, a valorarse, dejar huellas en ellos y que ellos a lo mejor no caigan en lo mismo y sean otro tipo de persona. Lo mismo con los niños particulares, muchos de ellos ven drogadicción, alcoholismo, o sea uno trata de focalizar eso (...) para que no vayan hacia ese lado y buscar otro camino que es el camino positivo (...)” (Entrevista 3).*

Mientras la profesora espera a los estudiantes en la puerta de la sala, ella les dice: *“parece que se quedaron dormidos los compañeros niños (...) ¡Buenas noches! Tan tarde que viene llegando, ¿se quedó dormida la mamá? (...) (Observación 17).* Lo cual desde la interpretación de las investigadoras, alude a responsabilizar a la familia por la impuntualidad de los niños.

De acuerdo a lo verbalizado por la profesora (3) como fortalezas, ella identifica como positivo el materialismo con que se relaciona con sus estudiantes, señalando:

*“ (...) de las fortalezas que yo tengo, es que yo soy como bien mamá hacia ellos, (...) entonces igual ahí uno lo focaliza como desde esa parte más mamá, el amor y el tratar de visualizar que ellos son como mis hijos, entonces yo quiero lo mejor para ellos y que sepan ellos enfrentar después bien el futuro. (...) Yo estoy formándolos a ellos,*

*independiente que a nivel como cognitivo no es mucho, pero lo que es social, (...) los valores, (...) y con eso ellos van a comenzar después. (Entrevista 3).*

Además, profesora (3) observa como debilidad la carencia de estrategias necesarias para relacionarse efectivamente con cada uno de los estudiantes, señalando que:

*“(...) dentro de mis debilidades, (...) hay niños que se potan mal y de repente yo caigo en que los tomo, lamentablemente, (...) y los dejo de lado (...)” (Entrevista 3).*

Lo que se reafirma en la práctica en situaciones como:

Frente a un conflicto que hubo en la sala de clases, la profesora dice: *“¿Qué pasó, que le pasó al Maximiliano? (...) ¿Es cierto que le pegó al Maxi?, ¿Por qué? (...) ya, no lloren más, ya pasó, ahora vamos a trabajar, miren acá y pongan atención.”* (Observación 20). Lo cual, desde el punto de vista de las investigadoras, permite inferir falta de empatía y comunicación con los estudiantes, debido a que restablece el orden, pero no soluciona el conflicto ocurrido.

## 4.2.- Didáctica en los Procesos de Enseñanza - Aprendizaje

Para referirnos a la didáctica en los procesos de enseñanza- aprendizaje, abordamos el concepto desde el planteamiento realizado por Blanca Astorga y Domingo Bazán, en el artículo llamado “Evaluación de los aprendizajes: aspectos epistémicos, técnicos y pedagógicos para una práctica educativa transformadora” en el que señalan:

*“La didáctica (...) se concibe como una disciplina pedagógica que aborda el proceso de enseñanza y aprendizaje en una perspectiva crítica y técnica con el propósito de generar aprendizajes eficientes y efectivos. Aquí convergen las complejidades de cada saber o ciencia a enseñar (...) con los principios pedagógicos y psicosociales del problema de cómo y para qué provocar aprendizajes.”* (Astorga y Bazán 2013; 7).

En complementación a la definición anterior, podemos decir que la didáctica debe considerar aspectos psicosociales de los y las estudiantes para que éstos interioricen los aprendizajes. En este sentido las estrategias utilizadas por los docentes no se pueden desvincular del contexto en el que se desarrollan.

Según Astorga y Bazán (2013).

*“(...) la didáctica es aquella disciplina pedagógica que acoge esta seria necesidad de articulación entre lo teórico y lo práctico, preocupándose de establecer, diseñar y construir las estrategias necesarias que posibiliten el aprendizaje significativo entre los estudiantes.”* (Astorga y Bazán 2013; 8).

Por lo anterior, es que los aspectos considerados para el análisis en ese eje son: las estrategias, intenciones, herramientas y recursos utilizados en los procesos de enseñanza-aprendizaje por las profesoras investigadas.

En cuanto a las habilidades sociales que la profesora (1) espera que sus estudiantes desarrollen durante el proceso escolar, ella declara:

*“(...) habilidades sociales en donde se respeten entre ellos mismos, que tengan personalidad. Yo trabajo mucho con las disertaciones, para que no tengan problemas al hablar, comunicarse, (...) que sean cordiales, (...) atentos (...)”* (Entrevista 1).

Sin embargo, desde el punto de vista de las investigadoras, dichas expectativas en el desarrollo de habilidades sociales, quedan disminuidas en acciones en que:

Sobre una actividad: *“¿por qué estás tan lento hoy día mi amor?”* (...) *Mejor, yo te ayudo a pintar.*” toma lápices de colores y ella termina de pintar la lámina. (Observación 4).

Por otro lado, en cuanto al aporte de su rol profesional en el proceso escolar de los estudiantes, la profesora (1) manifiesta tendencia a inculcar valores que ella considera relevantes para transformar la realidad de los estudiantes, haciendo hincapié en el caso de los niños pertenecientes al Hogar, señalando:

*“(...) trato de aportarles (...) mucho cariño, preocupación.(...) creo que les he inculcado mucho que ellos van a crecer, que van a ser personas grandes, que tienen que estudiar, (...) yo tengo que buscar la forma en que los niños pueda trabajar y entender (...) Uno trata de inculcarles porque estos niños de aldea están un tiempo acá y después se van, pero prefiero que se vayan con eso en la cabecita de que son unos niños de bien, igual que todos, que deben trabajar, estudiar(...) Les hablo mucho (...) a los niños.”* (Entrevista 1).

Lo que además, queda manifestado en varias acciones cotidianas, que también permiten inferir que el inculcamiento de valores, se refleja en el reforzamiento de normas que privilegian en ambiente dentro del aula, como por ejemplo cuando dice:

*“fórmense, porque vamos a ir a la sala de computación. Pero, tienen que estar todos ordenados o sino no vamos a ningún lugar.”(Observación 1).*

Para comenzar una actividad, la profesora dice: *“niños vamos a guardar y nos vamos a sentar en las mesas como corresponde, ordenaditos y en silencio”* (Observación 2).

Para responder a las preguntas, la profesora dice: *“(…) No me gusta cuando gritan, tienen que aprender a levantar la mano”.* (Observación 3).

En la misma línea, la profesora (1), reconoce la importancia de su vinculación con los estudiantes como un complemento a su rol profesional, señalando:

*“(…) este trabajo de educadora no es como un trabajo de oficina que uno cumple un horario, se va y te olvidaste del trabajo hasta al otro día,(…) el trabajo de docente no es igual, porque uno trabaja, se va a la casa y sigue trabajando (…) las 24 horas del día; y no solamente me refiero a las planificaciones, sino que cuando uno ama esta profesión tu te vas con los niños en tu cabeza (…)”* (Entrevista 1).

Declaración que no ha sido posible apreciar en acciones concretas durante la observación de sus prácticas cotidianas.

En cuanto a la consideración de procesos relevantes y recursos utilizados dentro del proceso para la potenciación de los mismos, la profesora (1) señala como elementos principales la utilización de metrial didáctico, lúdico y el trabajo práxico para la potenciación del lenguaje, como principal proceso cognitivo a potenciar dentro del proceso actual de los estudiantes, respecto a ello señala:

*“(…) como yo trabajo con un prekinder de lenguaje, obviamente que el proceso cognitivo es lenguaje... Ese es el principal, (…) a la par con la fonoaudóloga porque ella los va evaluando y nos va diciendo lo que tenemos que hacer(…)”* (Entrevista 1).

*“Con los ejercicios práticos; todo lo que sea fonológico, (...) lo que es trabalenguas, morfosintáxico, (...) poesías, las adivinanzas (...)” (Entrevista 1).*

Trabajo ligado al juego que se confirma en ocasiones observadas cuando dice, respecto a la estructura de la clase:

*“yo siempre modifico el orden de las actividades que tengo planificadas (...) porque es necesario hacer eso a veces, dependiendo del ánimo de trabajo de cada uno de los niños (...) Yo creo que hoy veremos muchos videos, porque a los niños les encanta.” (Observación 7).*

En cuanto a las estrategias utilizadas para potenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje, la profesora (1) declara que recurre al juego como principal recurso, además de considerar que toda estrategia debe basarse en las características, actitud, ánimo y experiencias personales de los estudiantes con el entorno, lo que ella justifica como motivos para flexibilizar en el quehacer pedagógico. En cuanto a la evaluación de procesos, estos son evaluados a través de la observación directa. Todo lo anterior se manifiesta en respuestas como:

*“(...) todo (...) lo aprenden jugando prácticamente; con juegos, con cantos, con potenciar, con clases bien lúdicas, que se entretengan, que no sean clases aburridas porque ellos están en una etapa en donde se mueven mucho, (...)” (Entrevista 1).*

*“Acá estamos usando (...) pauta de cotejo. Aunque yo uso la pauta de observación directa, pero se evalúa así, logrado, no logrado, en desarrollo.” (Entrevista 1).*

*“Es que uno pone todas las estrategias, lo que se te venga a tu cabeza tu lo tratas de ir acomodando, (...) dicen que la educación es como estructurada, pero en el caso mio yo no lo veo así porque voy viendo el grupo que tengo y voy sacando estrategias así.”*

En relación a la planificación diaria, la profesora señala: *“uno siempre debe estar preparada para cambiar drásticamente las actividades, porque uno nunca sabe cómo van a llegar a la sala de clase los estudiantes (...)”* (Observación 1).

Al momento de la colación, un estudiante saca un yogurt y la profesora dice: *“cuéntanos lo que conoces del yogurt, háblanos del yogurt (...) ¿de qué otros sabores hay? ¿De qué tamaños hay?”* (observación1).

Sin embargo, respecto a lo señalado sobre el juego, en la práctica observada se aprecia un contraste, debido a que el juego es castigado al comprenderse como “desorden”. Esto se observa en:

*“estábamos súper bien en la sala de computación, hasta que ustedes se pusieron a jugar y desaprovecharon la oportunidad. Así que ahora sacan su libro, sus lápices y busquen la página que les diré a continuación.”* (Observación 1).

En cuanto a lo que considera necesario para mejora las prácticas pedagógicas, la profesora (1) señala como principal motor de transformación, las ganas con que los profesionales de la educación realizan su trabajo, en sus palabras:

*“(...) yo creo que hay que tener las ganas no más, porque veo que mis colegas están muy desmotivados (...) los chiquillos, la juventud, los adolescentes tienen menos respeto por el profesor. (...) Pero (...) para mejorar un poco más la educación hay que dedicarse más y la gente que va saliendo ahora para (...) ser (...) profesor (...) deben enterarse un poco más del tema, ver más allá. No ver que vamos a estar en aula, que vamos a hacer la clase y se acabó, no, no es tan así (...)”* (Entrevista 1).

En el caso de la profesora (2) respecto a la valoración de su rol y de las expectativas que ella tiene como docente sobre sus estudiantes, señala estar potenciando habilidades que serán para la vida, además de los contenidos curriculares del nivel correspondiente, lo que se refleja en respuesta como:

*“(…) desde lo pedagógico aportó el tema de las habilidades (…) sociales, cognitivas y (…) los contenidos, (…) que ellos tienen que tener para ingresar (…) a primero básico (…) como eso es el aporte, además de (…) potenciar esas habilidades que en definitiva son para la vida (…) El tema del respeto, aprender a escucharse, (…) colaborase entre compañeros, entender el (…) tema del respeto por la diversidad(…)”* (Entrevista 2).

Habilidades potenciadas a través de acciones como:

Luego de ver el video del cuento trabajado, la profesora hace preguntas: *“¿qué nos enseñó el cuento de hoy? ¿Alguien quiere compartir lo que aprendió? (…) ¿será que el pez no se aceptaba con las características que tenía (…) y al final, tuvo que entender el porqué del lugar en donde vivía, porqué era de tal manera? ¿Qué creen ustedes? (…) ¿Ustedes se quieren tal como son? O ¿les gustaría ser diferentes?”* (Observación 14).

Por otro lado, la profesora (2) mantiene una relación de cercanía, comunicación y reciprocidad con los estudiantes, lo cual utiliza como recurso para potenciar habilidades, diseñar planificación y seleccionar contenidos, lo cual queda de manifiesto cuando dice:

*“(…) debo decir que yo he aprendido mucho con ellos y en la escuela (…) desde la relación con los niños (…) aquí (…) yo tuve que aprender a trabajar con niños con estas características, (…) niños en riesgo social, (…) de hogar de menores. En la potenciación de habilidades (…) tienes que poner énfasis en unas más que en otras, (…) el tema cognitivo es importante sí, (...), pero también hay un tema, (…) de trabajar la parte emocional (…) hay que poner límites, pero también entregarles (…) herramientas”* (Entrevista 2).

*“(…) principalmente la planificación, aun que la planificación igual siempre varía, (…) no soy tan rígida y flexibilizo mucho (…) de acuerdo a los intereses de los chiquillos (…)”* (Entrevista 2).

Flexibilización y comunicación que se refleja en situaciones como:

Aprovechando el día de lluvia, la profesora comienza la actividad de la siguiente manera: *“¿a quién le gusta la lluvia?, ¿Qué les gusta comer cuando llueve? (...) a mí me gusta cuando llueve porque me acuesto temprano y regaloneo con mi hijo”* (Observación 10).

En cuanto a los procesos cognitivos y su potenciación, la profesora (2) señala como relevantes los procesos de concentración, atención y comprensión, los cuales potencia permanente y transversalmente, manifestando:

*“(...) atención- concentración es algo que tengo que trabajar bastante, porque al estar descendido les cuesta la adquisición de otros aprendizajes o (...) la potenciación de otras habilidades, la capacidad comprensiva que a veces es súper limitada, pero que tienen que ver con la etapa en la que ellos se encuentran de madurez y desarrollo (...)”* (Entrevista 2).

*“(...) Constantemente, el tema de la atención y concentración, (...) hago mucho ejercicio de relajación, de respiración, (...) trato de que lo que estamos viendo sea atractivo, de mantener la motivación, (...) en algunos (...) casos hago como una atención individual, hay una cosa colectiva y una cosa individual que se hace con ellos.”* (Entrevista 2).

Dichos que no pudieron ser confirmados por las investigadoras, al no observarse durante las clases presenciadas.

Respecto a los aspectos considerados para mejorar las prácticas pedagógicas, la profesora (2) estima necesaria la organización y socialización entre docentes como principal motor de transformación de las mismas, señalando:

*“(...) El tema organizativo, (...) no hay un espacio en que nosotros pedagógicamente podamos aportarnos y nos podamos construir. (...) También yo creo que falta ciertas capacitaciones, (...) que tengan que ver con el contexto en el que nos movemos,*

*porque muchas profesoras llegan ahí y se sienten súper desprotegidas (...) y la escuela no te apoya en eso” (Entrevista 2).*

En cuanto a las estrategias utilizadas para la potenciación del proceso de enseñanza-aprendizaje, la profesora (2) recurre a la metacognición y juego como posibilidades de aprendizaje, además de la consideración de las características personales de los estudiantes, en sus palabras y prácticas:

*“(...) el tema metacognitivo, eso está súper patente siempre. Atender a sus características y eso lo utilizo para direccionar (...) un contenido o potenciar alguna habilidad. (...) Utilizo otros recursos como son el computador, videos para poder llegar a todos (...)” (Entrevista 2). Si, (...) dentro de una planificación formal, esos ejercicios para que ellos se aprendan a conocer a ellos mismos, que tengan la capacidad de ver ciertas características que tienen sus compañeros, ahí está como (...) intencionado pedagógicamente, pero dentro de lo transversal siempre está presente (...)” (Entrevista 2).*

La profesora (2) inicia la lectura del cuento, diciendo a los estudiantes: *“(...) el cuento del día de hoy se llama <el pez, es pez> ¿Por qué el cuento se llamará <el pez, es pez>? ¿Cómo son los peces? ¿Conoces los peces? ¿Dónde ocurrirá la historia? (...)”* la profesora escucha las respuestas dadas por los estudiantes y les responde: *“¡bien! El lugar en donde ocurre la historia hay agua, porque los peces viven en los ríos, mar...El pez ¿cómo se habrá sentido al momento de salir del agua? Si a ustedes les tocara irse muy lejos de su familia ¿cómo se sentirían?” (Observación 13).*

La profesora (2) coloca sobre la mesa un memorice de colores para que todos jueguen y dice: *“hay que aprovechar de potenciar la memoria (...) con distintos juegos para que refuercen esa área (...) aparte el memorice es súper entretenido.” (Observación 16).*

En el caso de la profesora (3) respecto a su visión de los estudiantes, su rol profesional y las expectativas que tiene de los niños con los que trabaja, la profesora (3) considera

como habilidad social principal el compartir y que los niños tengan aprendizajes significativos que les permitan avanzar en el proceso formativo, en sus palabras:

*“El que ellos puedan compartir con los demás y ojalá, espero, que no sean tan peladores y compartir de buena forma con los otros, con sus pares”* (Entrevista 3).

*“(...) trato de enseñarles cosas que sean interesantes para ellos, que les sirvan a posterior (...)”* (Entrevista 3).

*“(...) yo me siento feliz, orgullosa, sobre todo de mis niños chicos, (...) que uno va viendo cómo evolucionan ellos a cuando yo los tomo a cuando terminan el año (...)”* (Entrevista 3).

Sin embargo, en lo observado por las investigadoras, las rutinas diarias se basan mayoritariamente en la instalación de normas básicas de orden y control en el aula, lo que se manifiesta en ocasiones como:

Antes de salir a recreo, la profesora (3) dice a los estudiantes: *“ahora saquen un jueguito por mientras, para que esperemos el recreo (...) ya chicos, vamos a salir al patio ordenaditos, pero primero van a dejar los juegos en su lugar ordenaditos.”* (Observación 25).

Mientras los estudiantes comen la colación, la profesora observa que hay papeles en el suelo y dice: *“los envases se botan al basurero no al suelo.”* (Observación 24).

Por otro lado, en cuanto a los procesos relevantes y la potenciación de los mismos, la profesora (3) indica como principales los procesos de adquisición del lenguaje y motricidad, los cuales potencia transversalmente utilizando recursos didácticos, lúdicos y audiovisuales principalmente. Manifestando:

*“(...) trato (...) de traer material audiovisual, (...) yo tengo mucho material y sigo preparando siempre y voy aplicando. (...) Me gusta mucho trabajar lo que es juegos y bailes, canciones (...) relacionadas con los contenidos que vamos viendo.”* (Entrevista 3).

*“En este caso, para ellos sería toda la adquisición del lenguaje que es la mayor problemática por la que están acá y a la vez también lo es de los procesos motrices, (...) motricidad fina y gruesa.”* (Entrevista 3).

Potenciación que queda de manifiesto en actividades observadas, como por ejemplo:

Al finalizar la actividad de baile, la profesora (3) invita a los estudiantes a realizar la rutina de aseo, diciendo: *“ya niños, fue suficiente por hoy de baile, vamos a lavarnos para que se nos pase el calor porque nos agitamos mucho.”* (Observación 23).

A través del juego de (adivinar), la profesora (3) señala: *“niños se dan cuenta que con este juego aprendemos a mirar con los ojitos más abiertos y a poner atención”.* (Observación 20).

En cuanto a los aspectos necesarios para mejorar las prácticas pedagógicas de los profesionales de la educación, la profesora (3) considera como relevante en su transformación el perfeccionamiento docente, en sus palabras:

*“Yo creo que hay que considerar el estudio, ojalá que se pudiesen dar cursos, perfeccionamiento gratuito para los profesores (...)”* (Entrevista 3).

En cuanto a las estrategias utilizadas en la potenciación del proceso enseñanza-aprendizaje, la profesora (3) considera los conocimientos previos como base para la construcción de nuevos aprendizajes. Además, en la práctica se observa que la profesora (3) considera el juego como estrategia frecuente en su quehacer pedagógico. Lo que se visualiza en sus respuestas y acciones:

*“(...) me gusta trabajar bastante con ellos lo que son títeres, hacer (...) todo lúdico, trato de tener mucho material con ellos, esas son como las principales estrategias con ellos y bueno ver si tienen conocimientos previos para las expectativas que vamos a tener a posterior” (Entrevista 3).*

Al continuar con la actividad de las profesiones, la profesora dice: *“¿Qué hace la peluquera?, ¿Quiénes son los que apagan incendios y rescatan a la gente?, ¿Quiénes usan ropa verde y nos cuidan en la calle?, ¿Cómo se llama la persona que le enseña a los niños en la escuela?” (Observación 24).*

La profesora (3) realiza con los estudiantes la actividad de <adivinar>, diciendo: *“¿qué creen que vamos a hacer con esto que tengo aquí? (...) vamos a jugar, pero para ganar tenemos que estar muy atentos y respetar el turno de los compañeros, hay que responder sólo cuando la tía me pregunte, ¿entendido? (...) Ya Catita, tú eres la primera, mira muy bien la imagen que te voy a mostrar y busca la misma en el tablero ¿qué es esto? (...) Una manzana. ¿Dónde estará la manzana en el tablero?, búscala ¡bien, bien!” (Observación 20).*

La profesora (3) explica la actividad, señalando que jugarán *“quien será: “Ahora yo les voy a decir algunas características de un trabajador y ustedes deben adivinar de quién se trata.” (Observación 24).*

Respecto a los recursos evaluativos, la profesora (3) declara que utiliza el registro diario, que luego se transforma en una evaluación general del proceso de aprendizaje de los estudiantes. En sus palabras:

*“Yo llevo un registro diario, (...) me hago un registro diario (...) de todas las actividades para poder evaluarlas (...) y después cada cierto tiempo hago como una evaluación más generalizada y eso lo traslado después a lo que es el informe (...)” (Entrevista 3).*

Cabe señalar que la profesora (3) enfatiza en la potenciación actitudinal, específicamente dirigida a los niños/as provenientes del Hogar de menores, señalando: *“(...) siempre yo les traigo canciones que están en relación a la amistad, al compañerismo, al abrazarse, estar cerca de mi compañero y trato de hacerlo todos los días, trato permanente de estar reforzando eso. (...) Por otro lado están los pequeños de allá de la aldea, que hay que comprender también la situación de ellos, que hay días que se logra que ellos compartan, que no peleen, que sean compañeros de verdad, porque los otros días cero (...)”* (Entrevista 3).

### 4.3.- Gestión del Establecimiento

Para referirnos al concepto de gestión escolar, aludiremos a la definición expuesta por Antúnez (2012), citando a Pozner, quien señala que es:

*“El conjunto de acciones, relacionadas entre sí, que emprende el equipo directivo de una escuela para promover y posibilitar la consecución de la intencionalidad pedagógica en – con – y para la comunidad educativa (El objetivo principal es) centrar, focalizar (...) a la unidad educativa alrededor de los aprendizajes de los alumnos” (Pozner 1997: 13).*

Para complementar dicha definición, utilizaremos la referencia de Cassasus (1999) que define la gestión escolar como: *“un proceso de aprendizaje orientado a la supervivencia de una organización mediante una articulación constante con el entorno”*. Lo cual cobra importancia considerando que en la gestión:

*“(...) no puede faltar la necesaria interrelación con el contexto que rodea a la organización y con las otras redes externas a las que pertenece; para ello será necesario detectar sus principales oportunidades, necesidades y amenazas, a fin de buscar la forma más idónea para aprovechar, responder o atacar las mismas y a su vez para generar formas de transformación en pro de mejoras continuas.” (Antúnez 2012:5).*

Todo lo anterior, serán aspectos considerados en este en este eje para analizar lo ocurrido en el contexto específico de la escuela investigada.

La profesora (1) considera que el establecimiento se compromete en la relación que se construye entre los profesores y los estudiantes, pero desde una comprensión caritativa de la integración, justificando el compromiso de la escuela al hecho de recibir en ella a niños pertenecientes al Hogar de menores. En sus palabras:

*“Si, yo (...) he notado que si. Se nota que es así con todos los cursos, desde los más chiquititos, hasta los más grandes. Pero sobre todo, yo creo que con los de la aldea, por el mismo hecho de recibirlos en este lugar, la escuela se compromete con ellos y con sus necesidades.” (Entrevista 1).*

En cuanto a los desafíos y oportunidades de la gestión del establecimiento, la profesora (1) considera necesario que para potenciar las prácticas pedagógicas y la relación entre profesores y estudiantes, se necesitan más lugares de esparcimiento común y celebración de fechas importantes, señalando:

*“(...) Que exista (...) perfeccionamiento, (...) que ellas pueden hacer la gestión para hacerlo, pero (...) no hay un interés, por no querer gastar lucas ni por ofrecer algo mejor a los niños (...).” (Entrevista 1).*

*“(...) buscar o generar algo para que puedan modificar la (...) infraestructura, los patios, las salas y que nosotras podamos estar felices en el lugar en que estamos trabajando y mejorar lo que es la gestión con la comunidad, los carabineros, consultorio, que se acepten ideas nuevas para orientar a las tías de la dirección para que al escuela pueda ser mejor” (Entrevista 1).*

En el caso de la profesora (2), ella considera que desde la gestión del establecimiento no existe un compromiso respecto a la construcción de las relaciones entre las profesoras y estudiantes:

*“ (...) No, es que pasan dos cosas, primero (...) que los directivos descansan mucho sobre uno, (...) eso tiene una libertad que igual es rica, pero que también se puede mal entender, porque el hecho de que ellos no te orienten (...) da el espacio para que uno se equivoque (...) y en ese exceso de libertad que uno tiene, te pierdes de esto que (...) te retroalimenten, (...) entonces no les importa (...).” (Entrevista 2).*

En cuanto a los desafíos y oportunidades de la gestión del establecimiento para potenciar las prácticas pedagógicas y las relaciones que construyen las profesoras y estudiantes, la profesora (2) considera necesario espacios de reflexión y capacitación docente para generar instancias de comunicación en que la directiva pueda conocer y se empática con el profesorado, respeto a sus necesidades y propuestas. Señalando:

*“Espacios más compartidos, charlas, capacitaciones (...) a nivel escuela (...)”*  
(Entrevista 2).

La profesora (3) señala que desde la gestión del establecimiento, no existe preocupación y apoyo en la relación entre profesoras y estudiantes, lo cual atribuye a indiferencias por parte de la directiva frente a las necesidades expuestas por el profesorado:

*“(...) No hay mucha preocupación, porque muchas veces uno ve cosas que no corresponden. No hay apoyo para que podamos potenciar más lo aprendizajes de los niños, por más que nos acerquemos allá y exponemos el caso, no está el apoyo necesario”* (Entrevista 3).

En cuanto a los desafíos y oportunidades para potenciar las relaciones profesora-estudiantes y las prácticas pedagógicas, la profesora (3) considera necesario el perfeccionamiento profesional para adquirir nuevas herramientas que beneficien en la dialógica de enseñanza-aprendizaje. Además señala necesario ampliar las redes sociales de la escuela con el entorno, en sus palabras:

*“(...) Que exista (...) perfeccionamiento, (...) que ellas pueden hacer la gestión para hacerlo, pero (...) no hay un interés, por no querer gastar lucas ni por ofrecer algo mejor a los niños (...)”* (Entrevista 3).

*“(...) buscar o generar algo para que puedan modificar la (...) infraestructura, los patios, las salas y que nosotras podamos estar felices en el lugar en que estamos*

*trabajando y mejorar lo que es la gestión con la comunidad, los carabineros, consultorio, que se acepten ideas nuevas para orientar a las tías de la dirección para que al escuela pueda ser mejor” (Entrevista 3).*

A continuación, se presenta un cuadro ordenador que organiza y sintetiza la información recogida a través de entrevistas y observaciones, con el fin de analizar sistemáticamente a partir de los ejes propuestos dicha información, para establecer el interés cognitivo predominante en las prácticas y discursos de las profesoras investigadas.

#### 4.4.- Cuadro Ordenador de Análisis de Información

	Profesora (1)	Profesora (2)	Profesora (3)	Predominancia
<b>Eje de análisis: Sentidos y Significados</b>				
<b>Finalidad del Interés en la relación profesor (a)-estudiante</b>	Explica y generaliza los fenómenos ocurridos en el espacio educativo a partir de sus propias comprensiones respecto a la situación de institucionalización de algunos de los estudiantes con que trabaja. Por lo tanto el interés que predomina en esta dimensión es técnico	Comprende e interpreta significados de fenómenos producidos en el contexto educativo, lo que se expresa en una relación dialógica y comprensiva con los estudiantes con que trabaja. Respondiendo a un interés práctico	Explica y generaliza los fenómenos ocurridos a partir de sus propias comprensiones con base en los estereotipos de familia, diferenciando entre los logros posibles de obtener entre estudiantes provenientes de familias bien constituidas <sup>18</sup> y la condición de institucionalización de otros estudiantes. Lo	<b>Interés técnico</b>

<sup>18</sup> Se utiliza el término “familia bien constituidas” aludiendo a la textualidad utilizada por la profesora (3). No respondiendo necesariamente al lenguaje y conceptualización utilizado por las investigadoras.

			que responde a un interés técnico.	
<b>Rol del Profesor</b>	A partir de las herramientas pedagógicas que utiliza, dirige y diseña el proceso de enseñanza de los estudiantes colocando mayor énfasis en el orden, disciplina y productividad. Sumado a un rol maternalista. Respondiendo a un interés técnico.	Diseña y media en la construcción de aprendizajes significativos, debido a su conciencia reflexiva y transformadora. Lo anterior se refleja en la consideración permanente del contexto y características de todos los estudiantes con que trabaja. Lo que responde a un interés emancipador.	A partir de las herramientas pedagógicas que utiliza, dirige y diseña el proceso de enseñanza de los estudiantes colocando mayor énfasis en el orden, disciplina y productividad. Sumado a un rol pedagógico basado en la obtención de resultado y aprendizajes de los estudiantes. Lo cual responde a un interés técnico.	
<b>Rol del Estudiante</b>	Con base en la clara diferenciación en la relación con sus	Con base en lo señalado por la profesora (2) y lo	Con base en la sistematización rígida de sus rutinas, la	

	estudiantes, la profesora (1) busca que el estudiante ejecute las instrucciones dadas y participe de las actividades establecidas, como prueba de la interiorización del aprendizaje de contenidos. Respondiendo a un interés técnico.	observado en sus prácticas, se identifica que los estudiantes participan activamente en las tareas propuestas, reflexionando, cuestionando y resignificando los contenidos conceptuales y valóricos implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Lo cual responde a un interés emancipador.	profesora (3) busca que el estudiante ejecute las instrucciones y participe en actividades establecida, como prueba de la interiorización del aprendizaje. Lo anterior responde a un interés técnico.	
<b>Eje de análisis: Didáctica en los Procesos de Enseñanza – Aprendizaje</b>				
<b>Comprensión del Conocimiento</b>	Según lo observado y declarado por la profesora (1), comprende el conocimiento como	Según lo declarado y observado en sus prácticas, la profesora (2) comprende el conocimiento como una	Según lo declarado y observado en sus prácticas, la profesora (3) comprende el conocimiento como una	<b>Interés práctico</b>

	<p>una construcción dada en un contexto social determinado, respecto a ello considera necesario flexibilizar planificaciones de acuerdo a las características de los estudiantes. Lo cual responde a intereses práctico y emancipador.</p>	<p>construcción individual en un contexto social determinado que posee características específicas que se consideran permanentemente. Respondiendo a intereses práctico-emancipador</p>	<p>construcción individual en un contexto social determinado que posee características específicas que se consideran permanentemente. Respondiendo a intereses práctico-emancipador</p>	
<p><b>Comprensión del Aprendizaje</b></p>	<p>Construcción de conocimientos asociados a una idea general del saber, valores y trascendencia, justificando que el aprendizaje es una herramienta para la vida y que las posibles</p>	<p>Comprende el aprendizaje como la construcción de saberes significativos que apuntan a la superación de las problemáticas del contexto social. Aludiendo a una transformación consiente y permanente</p>	<p>Comprende el aprendizaje como la construcción de conocimientos asociados a una idea global del saber, valores y trascendencia, justificando que la primera etapa escolar</p>	

	transformaciones en el contexto de los estudiantes dependen de ello. Lo que representa un interés práctico.	de los estudiantes. Lo que responde a un interés emancipador.	es fundamental para el futuro de los estudiantes. Esto responde a un interés práctico.	
<b>Estrategia e Intención Didáctica</b>	Explicación y control de los conocimientos que transmite, responsabilizándose por transformar la realidad de los estudiantes con los que trabaja, enfatizando en los niños provenientes de Hogar. Lo que responde a un interés técnico.	Constante reflexión tendiente a la construcción de saberes intencionados hacia la autonomía, emancipación y transformación de las prácticas sociales, aludiendo a que los aprendizajes de hoy serán fruto del mañana. Lo que responde a un interés emancipador.	Comprensión y puesta en acción de sentidos y actividades que permitan aprendizajes significativos para los estudiantes. Promoviendo el rescate de conocimientos previos, las experiencias personales y el contexto de los estudiantes. Respondiendo a un interés práctico.	
<b>Procedimientos</b>	La profesora (1) utiliza	Proceso constante de	Al utiliza el registro	

<b>Evaluativos</b>	la observación directa, se manifiesta un proceso de comprensión de logros de los estudiantes con la intención del desarrollo de aprendizajes significativos a través de evaluación cualitativa. Reproduciendo un interés práctico.	resignificación de acciones pedagógicas, orientado directamente a la transformación y comprensión de las diversas prácticas educativas para contribuir al desarrollo de sujetos críticos a través de la utilización de estrategias de metacognitivas como recurso evaluativo. Lo que responde a un interés emancipador.	diario, se manifiesta un proceso de comprensión de logros de los estudiantes con la intención del desarrollo de aprendizajes significativos a través de evaluación cualitativa. Reproduciendo un interés práctico.	
<b>Relación Teoría-Práctica</b>	La teoría nutre la práctica, relacionándose y retroalimentándose mutuamente. Sin embargo, se observa una necesidad de	Indisociables, la práctica es teoría en acción. Permanentemente considera la teoría en su práctica, lo que afirma en sus dichos y confirma en la práctica.	La teoría nutre la práctica, relacionándose y retroalimentándose mutuamente. Sin embargo, se observa una necesidad de	

	manejar herramientas teóricas que complementen la práctica. De igual modo, esta relación responde a un interés práctico	Respondiendo a un interés emancipador.	manejar herramientas teóricas que complementen la práctica. De igual modo, esta relación responde a un interés práctico	
<b>Eje de Análisis: Gestión del Establecimiento</b>				
<b>Desafíos y Oportunidades</b>	Se evidencia un interés práctico que considera como factor influyente en la gestión escolar, las redes sociales que el establecimiento construye con la comunidad y entorno.	Se evidencia un interés emancipador que considera la reflexión como principal motor de la transformación de la gestión escolar y hace partícipe a toda la comunidad educativa en dicho proceso.	Se evidencia un interés técnico que considera la gestión como un aspecto vertical dentro de la comunidad educativa, responsabilizando a los directivos de todas las transformaciones de la escuela.	<b>Tres intereses presentes en igual medida.</b>

#### **4.5.- Análisis General en Relación a Ejes**

##### **- Sentidos y Significados**

De acuerdo a la información obtenida y organizada en este eje de análisis, a través de las dimensiones: Finalidad del Interés en la relación profesor (a)-estudiante, Rol del Profesor, rol del Estudiante. Podemos afirmar que los tres intereses del conocimiento se hacen presentes de algún modo en los distintos casos analizados, pero que existe una predominancia del interés técnico por sobre los demás.

Considerando esta predominancia, podemos afirmar que las prácticas pedagógicas de las profesoras de educación especial de la Escuela de Lenguaje “Tierra sol” de Peñaflor, en cuanto a la significación y sentido asignado a su rol, los estudiantes con que trabajan y la relación que construyen con ellos, se caracterizan por ser prácticas vigilantes de la conducta, generalizadoras en la interpretación de fenómenos producidos en el contexto escolar y clasificadoras de las características específicas de los estudiantes, lo cual se evidencia principalmente en el trabajo realizado con estudiantes institucionalizados, atribuyendo responsabilidades en cuanto al rendimiento, conducta y habilidades de los niños(as) únicamente al hecho de provenir de Hogar de menores, dirigiendo su rol a la significación socialmente concebida respecto a la situación de institucionalización, basada en lo promulgado por la Ley N°20.032, que señala que los Hogares de Menores son instituciones que tienen como objetivo principal el cuidado y protección de niños y niñas cuando estos son expuestos a algún peligro producido directamente por su familia de origen, en donde se atente contra la integridad física, psicológica y/o social de cada menor (SENAME, 2008).

Esto provoca que no exista una auto reflexión en torno a las respuestas pedagógicas que su rol profesional ofrece a las características específicas de los estudiantes, direccionando su actuar más bien a un acto benefactor y asistencialista que requiere de cuidados y protección más que a dar respuesta a los Derechos de los niños(as) a través de la entrega de herramientas para su desarrollo integral. Sumado a ello se observa

una tendencia a significar las situaciones desde el control de la conducta y medición de resultados cuantificables de los estudiantes, alejándose de una transformación de las prácticas pedagógicas en busca de la potenciación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

#### - **Didáctica en los Procesos de Enseñanza - Aprendizaje**

En el presente eje se manifiesta la presencia de los tres intereses cognitivos del conocimiento, surgiendo una predominancia del interés práctico por sobre los demás. Esto se evidencia a través de las dimensiones: Comprensión del conocimiento, comprensión del aprendizaje, estrategia e intención didáctica, procedimiento evaluativo y relación teoría-práctica. A partir del análisis de estas dimensiones es posible afirmar que existe una comprensión del conocimiento por parte de las profesoras investigadas, como una construcción, activa, dinámica y participativa que se genera entre profesor(a) y estudiante, en un contexto determinado que responde a las características bio-psico-socio-histo-cultural y emocionales de los involucrados. Sin embargo, esto no necesariamente se refleja en prácticas pedagógicas que consideren las características específicas de todos los y las estudiantes, por el contrario se puede observar una diferenciación en la significación y relación con estudiantes institucionalizados y los que no lo son, enfatizando en los niños(as) provenientes de Hogar.

De igual modo, en la comprensión de aprendizajes, se puede afirmar que las prácticas pedagógicas ligadas al interés práctico por parte de las profesoras investigadas, enfatiza en la construcción de aprendizajes para la vida y alude a que las transformaciones del contexto o realidad en la que viven los estudiantes, dependen exclusivamente del impacto que causen los aprendizajes que se construyen desde el contexto escolar. De esta manera, se espera que sean significativos para todos los niños(as), manifestando el profundo interés que les genera potenciar a los estudiantes provenientes de Hogar, por sobre los demás niños, argumentando que tienen mayor necesidad de aprendizaje debido a sus dificultades afectivas y de control.

En cuanto a la evaluación, las profesoras investigadas coinciden en utilizar mecanismos comprensivos, interpretativos y descriptivos, respondiendo a una evaluación cualitativa de la construcción de aprendizajes, lo que además ocupan para potenciación de habilidades y futuros aprendizajes.

#### - **Gestión del Establecimiento**

De acuerdo al análisis de la dimensión: desafíos y oportunidades de la gestión escolar, es posible afirmar que en las tres profesoras investigadas se manifiesta un interés cognitivo distinto. En el caso de la profesora (1) se evidencia un interés práctico, debido a que sugiere las redes sociales de la escuela con la comunidad, como un factor influyente para mejorar la gestión escolar. Por su parte, la profesora (2) alude a una participación igualitaria y reflexiva de todos los integrantes de la comunidad educativa como principal motor de transformación en la gestión escolar, evidenciando un interés cognitivo emancipador. La profesora (3) responsabiliza a la directiva del establecimiento de todas las decisiones correspondientes a la gestión escolar, lo cual evidencia una visión vertical y jerárquica de la misma, respondiendo a un interés cognitivo técnico.

En síntesis, se puede afirmar que los intereses cognitivos propuestos por Habermas, se hacen presentes en las prácticas pedagógicas de las profesoras en las distintas dimensiones observadas. Sin embargo, la predominancia del interés cognitivo que se refleja en las prácticas pedagógicas de las profesoras de Educación Especial en la Escuela de Lenguaje “Tierra Sol” es del interés práctico.

## CONCLUSIONES

En este capítulo se presentan las principales conclusiones de esta investigación que pretendió dar respuesta a la interrogante respecto al interés cognitivo predominante en las prácticas pedagógicas de las profesoras de Educación Especial en una Escuela de Lenguaje. Cabe mencionar que la respuesta obtenida se interpretó de las textualidades proporcionadas a través de observaciones etnográficas y entrevistas aplicadas a los sujetos de estudio. Es importante señalar que los resultados obtenidos a través de esta investigación, dan respuesta sólo al contexto específico investigado, por lo que la conclusión de esta investigación, sólo tiene sentido en la particularidad de este establecimiento, por eso, es imposible generalizar con otras realidades a partir de esta investigación.

Para lograr concluir la investigación, abordando todos los aspectos incluidos en ella, realizaremos un recorrido por los objetivos establecidos para su realización, que orienta y media las conclusiones obtenidas en términos generales. Considerando los objetivos específicos planteados, podemos concluir lo siguiente:

1.- Respecto a las relaciones generadas al interior del establecimiento, entre profesoras y estudiantes, podemos destacar que existe una vinculación afectiva como sustento que la hace armoniosa, cercana y respetuosa. Sin embargo, desde la problemática planteada para esta investigación, respecto a las respuestas que la escuela ofrece a las necesidades educativas de los estudiantes con que se relaciona, es posible concluir, que la escuela se define como un lugar que integra a estudiantes provenientes de distintos contextos socio-culturales, pero en la práctica, no entrega las respuestas necesarias para atender a los requerimientos de todos los y las estudiantes.

Desde ahí, se puede describir que las profesoras hacen diferencias en la relación que establecen con los estudiantes provenientes de Hogar de Menores. Lo que se evidencia en una construcción de expectativas distintas a las de los demás estudiantes, justificando el afecto que depositan en ellos desde las carencias que significa vivir en

condición de institucionalización. Lo cual desde nuestro punto de vista, responde a una visión generalizada socialmente respecto a los niños provenientes de institución y que repercute en la relación entre profesor(a) y estudiante, desde un rol maternalista más que pedagógico, orientando el que hacer a la transmisión de afecto, comprensión y caridad, más que a la utilización de estrategias pedagógicas que potencien el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, según lo observado, se puede afirmar que el rol docente se orienta principalmente al control del orden y la vigilancia de conductas, castigando todo aquello que se aleja de los márgenes permitidos. Aspecto que las profesoras justifican desde las necesidades de contención y control que presentan los estudiantes provenientes de Hogar que son las perjudiciales para mantener un ambiente de orden y silencio dentro del aula, por lo que las rutinas diarias giran permanentemente en torno a los niños provenientes de Hogar y los conflictos que genera para las profesoras el trabajo con ellos. A partir de lo anterior, se puede explicitar que existe discriminación en la relación que se establece con los estudiantes, pese a que la Escuela “Tierra sol” de Peñaflor, se declare como un espacio abierto e integrador.

La discriminación a la que aludimos se refleja tanto en la relación con los niños provenientes de Hogar de menores, como en la relación con los niños de procedencia particular, debido a que las profesoras focalizan su atención permanentemente en los estudiantes institucionalizados, desprotegiendo áreas que también son significativas para el resto de los estudiantes.

2.- En cuanto a los intereses cognitivos que sustentan la relación que las profesoras construyen con los estudiantes, destacamos que las profesoras investigadas comprenden que los aprendizajes son herramientas que posibilitan grandes transformaciones en el contexto en que se desempeñan, asignándole gran importancia al rol que cumplen en la formación de los niños(as) con que trabajan. Pese a ello, se sigue reproduciendo el patrón de discriminación hacia el grupo de estudiantes

pertenecientes al Hogar de Menores, el cual se refleja en su discurso permanentemente.

Por otro lado, cabe señalar que no existe una reflexión constante que potencie las prácticas pedagógicas, sino que muy por el contrario existe una permanente tendencia a la improvisación de las clases, justificándose en la necesidad de flexibilizar de acuerdo a los intereses y preferencias de los/las estudiantes, desde una comprensión del dinamismo como una posibilidad de improvisación.

En lo referido a los ejes planteados para el análisis de la información recogida, en las prácticas pedagógicas analizadas se identifican los tres intereses cognitivos planteados por Habermas. En las distintas dimensiones observadas, de una u otra manera, existe tendencia a actuar a partir de la racionalidad sujeta a un interés determinado. Desde este punto de vista, es posible afirmar que en el eje de análisis “sentidos y significados” el interés predominante es el interés técnico, mientras que en el eje de análisis “Didáctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje” el interés predominante es el interés práctico, por último en el eje de análisis “gestión del establecimiento” se observa un interés por cada profesora.

3.- De acuerdo a las tensiones existentes entre los intereses declarados y las prácticas observadas, considerando que siempre existen tensiones entre el discurso y la práctica, es posible dar respuesta a la pregunta movilizadora de esta investigación, que busca conocer el interés cognitivo que predomina en las prácticas pedagógicas de las profesoras de Educación Especial de la Escuela de Lenguaje “Tierra Sol” de Peñaflores.

Respecto a esto podemos concluir que la principal tensión existente, tiene que ver con lo que se dice respecto a la integración e inclusión de estudiantes al espacio educativo y la respuesta ofrecida a sus necesidades, debido a que se reconocen los aspectos a potenciar, pero no se realiza un trabajo integral que lo logre, no existe un equipo profesional multidisciplinario que participe y trabaje colaborativamente en función de la particularidad de cada estudiante. Lo anterior genera que no exista una

responsabilización desde la gestión del establecimiento, repercutiendo en las prácticas pedagógicas de las profesoras. Continuando con las tensiones identificadas, podemos ser explícitas al señalar que las diferencias existentes no se dan sólo entre la práctica y el discurso, sino que incluso existen inconsistencia dentro del mismo discurso, lo cual nos da cuenta de una falta de reflexión en torno a sus prácticas e intereses que no les permite identificar aspectos relevantes dentro de su quehacer profesional. De acuerdo a lo anterior, es posible afirmar que la investigación da cuenta que el interés predominante en las prácticas pedagógicas investigadas es el interés práctico.

Cabe destacar que la identificación del interés práctico, como interés cognitivo predominante, se logra a partir de las mismas tensiones identificadas, debido a que a partir de las descripciones conceptuales que identifican a cada interés, se observa que desde el interés práctico, las prácticas pedagógicas se basan en un compromiso moral y social en respuesta a la pregunta ¿qué debo hacer?, cuyo resultado puede ser producto de un quehacer intuitivo dictado por ese compromiso imperante, pero que puede excluir aspectos metodológicos o agotar recursos estratégicos adecuados para el contexto específico en el que se trabaja.

Desde lo anterior, podemos concluir que las profesoras investigadas efectivamente comprenden e interpretan la realidad del contexto en que trabajan, intentando llevar a cabo la acción correcta para construir aprendizajes significativos para los estudiantes. Sin embargo, al situarse desde una comprensión extremadamente asistencialista, caritativa y modeladora de los y las estudiantes provenientes de Hogar de Menores, se confunde la intencionalidad pedagógica con el compromiso moral-social y afectivo que predomina en su quehacer, lo que sumado a la falta de reflexión, provoca un agotamiento en la utilización de recursos y estrategias que disminuyen las posibilidades de potenciación y construcción de aprendizajes para la diversidad de estudiantes.

Finalmente, la realización de esta investigación permite concluir que el universo de la institución escolar se moviliza gracias al conjunto de intereses cognitivos que sustentan en distinta medida las relaciones que establecen profesoras y estudiantes, median sus

prácticas pedagógicas y definen las interpretaciones racionales que los profesionales hacen de los fenómenos o situaciones con que se enfrentan, debido a eso reiteramos, que no es posible enmarcar una práctica pedagógica a un solo interés del conocimiento, por el contrario éstas se matizan en cierta medida con cada uno de ellos, logrando diversificar infinitamente las posibilidades de acción que los profesores realizan.

Por ello es imposible decir que una práctica pedagógica es “buena” o “mala”, creemos que la importancia de realizar prácticas pedagógicas efectivas y potentes, radica en la reflexión y auto crítica permanente respecto a nuestro que hacer, la consideración de las características específicas de todos los y las estudiantes con que nos relacionamos, la toma de decisiones pedagógicas contextualizada y empática, la vinculación afectiva y comunicativa con nuestros niños/as, la visibilización de sus intereses, expectativas, estilos de aprendizaje y motivaciones, la complementación de roles con otros profesionales de la educación, el perfeccionamiento permanente, innovación, transformación y contextualización de actividades, el reconocimiento de errores y revisión de soluciones propicias para la mejora de nuestras prácticas, el equilibrio correcto entre teoría y práctica, entre otros muchos factores que influyen en el desempeño profesional que implica el amor y compromiso por lo que hacemos.

## BIBLIOGRAFIA

### Libros:

Bases Curriculares de la Educación Parvularia. (2005). *Unidad de Curriculum y Evaluación*. Ministerio de Educación de Chile.

Casas, F. (1998). *Infancia: Perspectivas psicosociales*. Barcelona, España. Editorial Paídos.

Grundy, S. (1991). *Producto o Praxis del Curriculum*. Eds. Morata, Madrid.

Habermas, J. (1986). *Ciencia y Técnica como Ideología*. Madrid, España. Editorial Tecnos.

Habermas, J. (1991). *Aclaraciones a la Ética del Discurso*.

Hermosilla, B. (1998). *La Educación Parvularia en la Reforma: Una contribución a la Equidad*. Santiago de Chile, Ministerio de Educación.

Manosalva, S. y Tapia, C. (2010). *Historia de la Educación Especial en Chile: Un Análisis Socio-Crítico*. Santiago, Chile 2010.

Pilotti, F. (1994). *Infancia en Riesgo Social y Políticas Sociales en Chile*. Montevideo, Uruguay. Edición Comisión del Papel.

Ruz, J. y Bazán, D. (1998). *Transversalidad Educativa: La Pregunta por lo Instrumental y lo Valórico*". Santiago de Chile, Revista Pensamiento Educativo, Vol. 22.

## **Revistas Digitales:**

Macarena Ponce de León Atria, "La llegada de la escuela y la llegada a la escuela. La extensión de la Educación Primaria en Chile, 1840-1907", *Historia* 42: II, julio-diciembre 2010, 449-486. Obtenida el 17 de Mayo de 2013, de:  
<http://revistahistoria.uc.cl/en/estudios/2244/>

Blanca Hermosilla. Ministerio de educación. División de Educación general unidad de Educación Parvularia. Chile. 1998. Obtenida el 11 de Junio de 2013, de:  
[http://www.educarchile.cl/Userfiles/P0001%5CFile%5Cedu\\_parvularia.pdf](http://www.educarchile.cl/Userfiles/P0001%5CFile%5Cedu_parvularia.pdf)

Jorge Álvarez Chuart. "Primera infancia: un concepto de la modernidad" *El observador* N°7. Marzo 2011. Obtenida el 12 de Junio de 2013, de:  
<http://www.sename.cl/wsename/OBS7/Observador-7-marzo2011-articulo-jorge-alvarez-chuart.pdf>

Marisol Latorre. "Racionalidades en las Prácticas Pedagógicas". Valdivia, Chile. 2004. Obtenida el 2 de agosto de 2013, de:  
<http://mingaonline.uach.cl/pdf/estped/n30/art05.pdf>

Eva Pasek de Pinto. "Reflexiones sobre la docencia: una práctica plena de intereses subyacentes." 2006. Obtenida el 26 de junio de 2013, de:  
[http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1316-49102006000100015&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1316-49102006000100015&script=sci_arttext)

García Cabrero, Benilde. "Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. Revista electrónica de investigación educativa" 2008. Obtenida el 30 de agosto de 2013, de:

[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1607-40412008000300006&lng=es&tlng=es.](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412008000300006&lng=es&tlng=es)

## **Artículos:**

Abraham, Mirtha (2004). “*El campo educativo y la pedagogía: desafíos y limitaciones*”. Apuntes.

Antúnez Carmona, Eline del Carmen. (2012). “*Modelo de Gestión para los Centros de Educación a Distancia Universitarios*”. Área Temática: Modelos, recursos tecnológicos y mecanismos de gestión del conocimiento. Obtenido el 12 de diciembre de 2013, de: <https://www.google.cl/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CDcQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.virtualeduca.info%2Fponencias2012%2F207%2FPonenciaModelodeGestinparalosCEDUEAntnez.docx&ei=mNmpUqu3EYrloASJoICICw&usg=AFQjCNFPBaKiiiOyDq8lhJYuerf5FPA7IA&sig2=Z6mRjRPCWk-RjpVLBxpVLg&bvm=bv.57967247,d.cGU&cad=rja>

Astorga, Blanca y Bazán, Domingo. (2013). “*Evaluación de los aprendizajes: aspectos epistémicos, técnicos y pedagógicos para una práctica educativa transformadora*”. Biblioteca digital UAHC. Obtenido el 12 de diciembre de 2013, de: <http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/123456789/817/1/Evaluacion%20de%20los%20aprendizajes.pdf>

Carmona, María. 2008. Hacia una formación docente reflexiva y crítica: fundamentos filosóficos. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. 13, 125-146.

Consejo Educativo de Catilla y León. (2002). *Aprendizajes diferentes, Ciudadanía Crítica. Tema Central 2001-2002*. Obtenida el 27 de mayo de 2013, de: [http://www.consejoeducativo.org/alternat/basi\\_cri.htm](http://www.consejoeducativo.org/alternat/basi_cri.htm)

Ramírez, María y Raya, Joanna. “*Elaboración del significado y atribución de sentido al aprendizaje: una perspectiva constructivista social y cultural*” (2011).

## **Sitios Web:**

Aldeas Infantiles SOS, Chile. (nd). Derechos de los niños y niñas. Obtenida el 17 de junio de 2013, de: <http://www.aldeasinfantilessos.cl/conozcanos/situacion-infancia-chilena/pages/derechos-de-los-ni%C3%B1os.aspx>

Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (2009). Ley General de Educación N°20370 del año 2009. Obtenida el 29 de mayo de 2013, de: <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043#top>

Concejo Educativo de Castilla y León. (2002). Aprendizajes diferentes, ciudadanía crítica. Obtenida el 11 de Junio de 2013, de: [http://www.concejoeducativo.org/alternat/basi\\_cri.htm](http://www.concejoeducativo.org/alternat/basi_cri.htm)

Definiciones. (nd). Definición de Convivencia. Obtenida el 14 de mayo de 2013, de: <http://definicion.de/convivencia/>

Definiciones. (nd). Definición de Instituciones. Obtenida el 30 de junio de 2013, de: <http://www.definicionabc.com/general/instituciones.php>

Folgueiras, Pilar. (2009). Presentación “Métodos y técnicas de recogida y análisis de información cualitativa”. Universidad de Barcelona. Obtenida el 15 de Junio de 2013, de: [http://www.fvet.uba.ar/postgrado/especialidad/power\\_taller.pdf](http://www.fvet.uba.ar/postgrado/especialidad/power_taller.pdf)

MINEDUC. (2003). Política para la Equiparación de Oportunidades de los Niños y Niñas con Necesidades Educativas Especiales en el Nivel de Educación Parvularia. Obtenida el 27 de abril del 2013, de: [http://www.parvularia.mineduc.cl/index2.php?id\\_portal=16&id\\_seccion=3041&id\\_contenido=12125](http://www.parvularia.mineduc.cl/index2.php?id_portal=16&id_seccion=3041&id_contenido=12125)

MINEDUC. (2011). Política Nacional de Convivencia Escolar, documento síntesis. Obtenido el 28 de abril del 2013, de:

[http://www.mineduc.cl/usuarios/convivencia\\_escolar/doc/201203262308240.PolicassintesisConvivenciaEscolar.pdf](http://www.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201203262308240.PolicassintesisConvivenciaEscolar.pdf)

MINEDUC. (2013). Unidad de Educación Especial. Obtenida el 27 de abril del 2013, de: <http://www.educacionespecial.mineduc.cl/>

MINEDUC. (nd). La Educación Parvularia: Sus Orígenes e Historia. Obtenida el 25 de abril del 2013, de: [http://www.parvularia.mineduc.cl/index2.php?id\\_seccion=3042&id\\_portal=16&id\\_contenido=12128](http://www.parvularia.mineduc.cl/index2.php?id_seccion=3042&id_portal=16&id_contenido=12128)

MINEDUC.(nd). Guía de Apoyo Técnico – Pedagógico: Necesidades Educativas Especiales en el nivel de Educación Parvularia. Obtenida el 28 de abril de 2013, de: <http://www.mineduc.cl/biblio/documento/200809221559390.0GulaIntrodutoria.pdf>

MINEDUC. (nd). Convivencia Escolar. Obtenida el 7 de junio de 2013, de: [http://www.convivenciaescolar.cl/index2.php?id\\_portal=50&id\\_seccion=4010&id\\_contenido=17916](http://www.convivenciaescolar.cl/index2.php?id_portal=50&id_seccion=4010&id_contenido=17916)

MINEDUC. (nd). Pregúntanos de Convivencia. Obtenido el 17 de junio de 2013, de: [http://www.mineduc.cl/index2.php?id\\_portal=50&id\\_seccion=3699&id\\_contenido=15395](http://www.mineduc.cl/index2.php?id_portal=50&id_seccion=3699&id_contenido=15395)

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales. Obtenida el 27 de abril del 2013, de: [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_S.PDF /](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF/)

Reporte Estadístico Comunal. (2012) Reporte Estadístico Comunal: Peñaflo – Población. Obtenida el 15 de junio de 2013, de: <http://reportescomunales.bcn.cl/PdfPrint.php/Pe%C3%B1aflor/Poblaci%C3%B3n>

SENAME. (2006). Causales de Ingreso Según Género. Obtenida el 30 de abril de 2013, de: [http://www.sename.cl/wsename/otros/genero/causal\\_ingreso.pdf](http://www.sename.cl/wsename/otros/genero/causal_ingreso.pdf)

SENAME. (2007). Bases Centros Residenciales. Obtenida el 15 de Mayo de 2013, de: <http://www.sename.cl/wsename/estructuras.php?name=Content&pa=showpage&pid=15>

SENAME. (2007). Misión y Objetivos. Obtenida el 29 de abril del 2013, de: <http://www.sename.cl/wsename/estructuras.php?name=Content&pa=showpage&pid=2>

SENAME. (2007). Nuestra Institución. Obtenida el 29 de abril del 2013, de: <http://www.sename.cl/wsename/estructuras.php?name=Content&pa=showpage&pid=1>

SENAME. (2007). Red Intersectorial. Obtenida el 29 de abril del 2013, de: <http://www.sename.cl/wsename/estructuras.php?name=Content&pa=showpage&pid=5>

SENAME. (2010). Estadísticas de los Niños (as) y Adolescentes Vigentes de la Red SENAME para Enfoque de Género. Obtenida el 30 de abril del 2013, de: [http://www.sename.cl/wsename/otros/genero/boletin\\_genero\\_201003.pdf](http://www.sename.cl/wsename/otros/genero/boletin_genero_201003.pdf)

SENAME. (2007). Políticas de Atención. Obtenida el 4 de junio de 2013, de: <http://www.sename.cl/wsename/estructuras.php?name=Content&pa=showpage&pid=12>

SENAME. (2007). Primera Infancia. Obtenida el 12 de junio de 2013, de: <http://www.sename.cl/wsename/estructuras.php?name=Content&pa=showpage&pid=16>

SENAME. (2007). Marco Legal. Obtenida el 29 de junio de 2013, de: <http://www.sename.cl/wsename/estructuras.php?name=Content&pa=showpage&pid=11>

SENAME. (2007). Qué es la protección de Derechos. Obtenida el 25 de mayo de 2013, de:

<http://www.sename.cl/wsename/estructuras.php?name=Content&pa=showpage&pid=10>

SENADIS. (nd ). Derechos y Discapacidad. Normativa en Derecho y Discapacidad. Obtenida el 4 de mayo de 2013, de:

[http://www.senadis.gob.cl/pag/147/620/normativa\\_en\\_derecho\\_y\\_discapacidad](http://www.senadis.gob.cl/pag/147/620/normativa_en_derecho_y_discapacidad)

UNESCO. (nd). Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales. Obtenida el 27 de abril de 2013, de:

[http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_S.PDF /](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF/)

UNICEF. (nd). Convención sobre Derechos del niño. Obtenida el 18 de mayo de 2013, de: <http://www.unicef.org/spanish/crc/>

UNICEF. (nd). Misión de UNICEF y Embajadores de Buena Voluntad. Obtenida el 30 de Mayo de 2013, de: <http://www.unicef.cl/unicef/index.php/Mision-de-Unicef-y-Embajadores-de-Buena-Voluntad>

UNICEF. (nd). ¿Qué es la protección de la infancia? Obtenida el 30 de mayo de 2013, de: [http://www.unicef.org/spanish/protection/files/What\\_is\\_child\\_protection\\_sp.pdf](http://www.unicef.org/spanish/protection/files/What_is_child_protection_sp.pdf)

UNICEF. (nd). ¿Qué es UNICEF? Obtenida el 30 de mayo de 2013, de: <http://www.unicef.cl/unicef/index.php/Que-es-Unicef>

UNICEF. (nd). Qué está haciendo UNICEF por los Niños de Chile. Obtenida el 2 de junio de 2013, de: <http://www.unicef.cl/unicef/index.php/Que-esta-haciendo-UNICEF-por-los-Ninos-de-Chile>

UNICEF. (nd). Antecedentes de la Convención. Obtenida el 1 de junio de 2013, de:  
<http://www.unicef.cl/unicef/index.php/Antecedentes-de-la-Convencion>

## ANEXOS

### ANEXO 1: OBSERVACIONES DE CAMPO

**Viernes 30 de agosto, Observación de Pre kínder**

**Profesora (1)**

**Segundo Bloque**

**Observación 1**

La profesora (1) canta una canción para iniciar la actividad; todos los estudiantes cantan juntamente con la profesora. Luego la profesora (1) les dice a los estudiantes: *“fórmense, porque vamos a ir a la sala de computación. Pero, tienen que estar todos ordenados o sino no vamos a ningún lugar.”* Mientras se forman, los estudiantes juegan y un niño se cae, por lo que de inmediato la profesora alza la voz y dice: *“les dije que se comportaran. Mientras no se ordenen, no iremos a ningún lado.”* Los estudiantes se forman y la estudiante dice: *“ya tía, ahora nos vamos a portar bien.”* La profesora (1) abre la puerta y los guía a la sala de computación.

La/los estudiantes se ubican en los asientos de la sala frente a un computador, mientras la profesora busca el video de los Aymaras. El video que les presentó la profesora (1) dura 30 minutos, por lo que los estudiantes comienzan a inquietarse y comienzan a jugar. Al ver esta situación, la profesora (1) le dice a los estudiantes: *“se paran, se forman, porque nos vamos a la sala”*. Los estudiantes al ver que la profesora se coloca de pié, obedecen a sus instrucciones.

Al llegar a la sala de clases, la profesora pide que saquen sus libros porque trabajarán en una actividad. Un niño dice: *“pero tía ¿por qué no seguimos viendo el video mejor?”*, a lo que la profesora (1) responde: *“estábamos súper bien en la sala de computación, hasta que ustedes se pusieron a jugar y desaprovecharon la oportunidad. Así que ahora sacan su libro, sus lápices y busquen la página que les diré a continuación.”*

Los estudiantes buscan la página solicitada por la profesora y escuchan las instrucciones que ella les da, en donde les dice: *“haremos caligrafía, así que deben tratar de seguir muy bien los puntitos de las palabras para que les quede lindo.”* Mientras los estudiantes trabajan en caligrafía, la profesora (1) comienza a revisar la planificación del día y me dice: *“uno siempre debe estar preparada para cambiar drásticamente las actividades, porque uno nunca sabe cómo van a llegar a la sala de clase los estudiantes (...) eso siempre debes considerarlo, tal vez te sirve para más adelante.”*

Al paso de unos minutos un estudiante le dice a la profesora (1): *“tía, yo trabajo solo en esta mesa mejor”*, la profesora (1) asiente con un gesto positivo. El niño toma su libro y se va a sentar a una mesa que está ubicada en el rincón de la sala. Por lo que la profesora (1) me dice: *“es que ese niño es de la aldea y yo lo senté solo en esa mesa porque es muy lento para trabajar (...) debe ser porque en la aldea no tiene a alguien que lo apoye en este proceso (...) yo ya no sé qué hacer con él.”*

Luego de observar el ritmo de trabajo de los estudiantes, la profesora se sienta en su escritorio frente al computador y escribe. Durante esta clase, la profesora solo se coloca de pie para ordenarle a la/los estudiantes que trabajen y además les dice: *“trabajen, trabajen, miren que yo los había llevado a la sala de computación para que la clase fuese más entretenida, pero ustedes se portan muy mal.”*

Al paso de unos minutos, la profesora dice: *“dejen el libro sobre la mesa porque es tiempo del recreo. Después del recreo seguiremos trabajando en el libro. Así que ahora se forman y salen en orden al patio.”* La/los estudiantes salen en orden al patio.

## Lunes 02 de septiembre, Observación de Pre kínder

### Profesora (1)

### Tercer Bloque

### Observación 2

Hay dos grupos de niños (sólo varones) 2 niños en cada grupo, ellos participan y escuchan con atención la explicación e instrucciones que se le entregan. Trabajan orientación espacial, dice *“Deben pintar de amarillo los elementos que están arriba y de rojo los elementos que están abajo”*. Pregunta a cada uno si entendieron la instrucción y les vuelve a explicar *“Voy a explicar de nuevo, pongan atención lo que no entendieron, deben pintar los elementos que están arriba de color amarillo y de color rojo los que están abajo, en la hoja”*. La profesora corrige la prensión del útil de uno de los niños diciéndoles *“no debes tomar así el lápiz, se toma por acá y se empuja hacia abajo”*, mientras le dice eso, le toma su mano y la acomoda para tomar mejor el lápiz y al resto les orienta con constantemente para que sigan trabajando *“vas muy bien Benjamín, recuerda arriba color amarillo y abajo color rojo”*.

Irrumpe la fonoaudióloga para llevarse a dos niños, uno ya terminó la actividad que realizaban y el otro no, por lo que la deben dejar incompleta para ir con la fono a trabajar en plan específico, la fonoaudióloga dice *“permiso tía, necesito llevarme a Nicolás y José”*, Nicolás dice *“Tía, yo no he terminado”*, la profesora le responde *“vaya no mas con la tía, después termina lo que estaba haciendo, si le está quedando muy bien”*. La profesora les pide a los dos niños que quedan en el aula que se sienten más cerca de ella, *“córranse los demás hacia acá para que estemos más cerca y podamos trabajar mejor”*.

Cuando los niños terminaron de pintar, le entregan la hoja y ella dice *“ahora vamos a hacer otra cosa, vamos a contar”*. Comienzan a trabajar cantidades contando lápices, ellos participan y demuestran dominio. Integra a la actividad material gráfico numérico y realizan asociación N<sup>o</sup> y cantidad, presentan mayor dificultad en la realización de dicha actividad. Sin embargo ella insiste en las obtenciones de respuestas adecuadas de los

niños diciendo cosas como: *“a ver, piénsalo de nuevo, cuenta bien, ¿estás seguro?, ¿cuántos lápices hay en esta mano y cuántos hay en la otra? ¿En total, cuántos suman?, ¡bien! ¡Muy bien!”*

Uno de los niños repite las mismas respuestas que su compañero, reiterando los errores, la profesora insiste en que realicen la contabilidad de elementos y la asociación de la cantidad al elemento *“Jacob, no digas el mismo número que dice Benjamín, tú tienes que contar solito y responder”*. Los deja descansar un ratito, se levanta y me señala que ambos niños son los que más les cuesta, señalándolos como los más lentos, *“a estos dos chiquititos les cuesta, son muy lentos para aprender”*, posterior a esto, la profesora comenta que ambos niños son del hogar.

Regresan los niños que estaban con la fonoaudióloga, se integran y la profe les pide que guarden los lápices y retomen el orden de la sala, *“niños vamos a guardar y nos vamos a sentar en las mesas como corresponde, ordenaditos y en silencio”*, orden y silencio que se había perdido por un momento cuando se reintegraron los compañeros que habían salido antes. Tres niños salen de la sala y sólo uno se queda sentado, ella sale a buscarlos y los ubica para continuar la actividad. Uno de los niños insiste en pararse y no participar, la profesora lo amenaza con acusarlo a su mamá: *“¡te sientas o voy a llamar a tu mamá!”*

Refuerza permanente a Nicolás que es el niño que trabaja con mayor facilidad y demuestra mayor dominio de relación entre N<sup>o</sup> y cantidad: *“¡bien Nicolás, muy bien!, haz respondido todo bien, lo felicito!”*

Una niña de otro curso abre la puerta y dice *“tía se va el furgón”*, la tía me pregunta la hora, son las 11:45 y dice *“¡uh! si, es la hora de salida de los niños aldea”*, los niños se ponen de pié, toman sus cosas y se van.

## Lunes 05 de Noviembre, Observación de Pre kínder

Profesora (1)

Primer Bloque

Observación 3

En la sala de clase de pre kínder hay asistencia completa, siendo 6 niños y 1 niña. Al comenzar la jornada de clases, la profesora (1) recibe de un beso a cada uno de los estudiantes. Luego saluda en general, diciendo: *“Buenos días niños”*, a lo que los estudiantes responden: *“buenos días tía”*. Luego, un niño dice: *“tía, falta la canción del saludo”* y la profesora le responde diciendo: *“¡ah, verdad! Ya, ahora la vamos a cantar. A la cuenta de tres comenzamos... uno, dos, tres...”* Todos cantan la canción del saludo.

La profesora comienza la clase saludando a cada uno de sus estudiantes, diciendo: *“Buenos días alumnos ¿cómo amanecieron hoy?”*. A lo que los estudiantes responden al unísono: *“¡Bien tía!”*.

Luego, la profesora (1) señala que es lo que harán durante el bloque de clases y les dice: *“¿Recuerdan lo que hemos estado viendo en las clases anteriores?”*, algunos niños dicen: *“¡siiiiii tía!”*, y otros dicen: *“¡nooooo!”*. La profesora (1) señala: *“niños, estos días hemos estado viendo frutas y verduras; y hoy cada uno de ustedes trajo una rica fruta ¿cuál será? tiene un color llamativo y es dulce”*, una niña dice: *“una mananina”*. La profesora dice: *“¡bieeeen! Una mandarina”*.

La profesora (1) da las instrucciones de la actividad y pide a los/las estudiantes que cada uno saque su mandarina, diciendo: *“ahora busquen en sus mochilas sus mandarinas y se vienen a sentar a la mesa para que disfrutemos su textura, tamaño, color y todas las características que conocemos o vemos en ella.”* Los estudiantes obedecen y sacan de su mochila la fruta, se sientan y la observan.

La profesora (1) comienza a hacer preguntas respecto a las mandarinas y escucha las respuestas que los/las estudiantes, diciendo: *“¿de qué color es la mandarina? ¿De qué tamaño es? ¿Cómo será su sabor? ¿Dónde encontramos esta fruta? (...)”*. La/los estudiantes responden gritando: *“es naranja... es chica... es dulce...”* La profesora (1) señala: *“muy bien niños, pero no tienen que gritar. Deben levantar la mano para poder responder... No me gusta cuando gritan, tienen que aprender a levantar la mano”*.

Luego que la profesora (1) expuso sus comentarios respecto a los gritos en la sala, ella le dice a la/los estudiantes que degustarán la fruta, para que puedan dar más características de la mandarina, por lo que les dice: *“ahora vamos a pelar nuestra mandarina, pero deben tener cuidado con su ropa... no quiero que se manchen. Después de que tengan pelada su mandarina se la comen; yo también comeré una mandarina junto con ustedes.”*

La/los estudiantes y la profesora (1) se toman su tiempo para comer la mandarina, mientras lo hacen los niños hablan de lo que van a jugar en el recreo, diciendo: *“después saquemos la cuerda... no mejor la pelota y nos vamos al patio de más atrás a jugar”*. La profesora (1) dice: *“antes de salir al patio se tienen que lavar las manos, así que los que ya terminaron de comer la mandarina vienen hacia mí y hacen una fila para que yo les eche jabón y van al baño... no se vayan a mojar, porque o sino ahí me enojo”*. Un estudiante dice: *“¡aaaaah! No quiero lavarme las manos”*, la profesora (1) le dice: *“¿Cómo que no te vas a lavar las manos? Acuérdate que tenemos que ser limpios. Partiste a formarte para ir al baño con tus compañeros.”* El estudiante obedece.

Los niños y niña hacen una fila para pedir jabón y durante este momento comienzan a empujarse, a lo que la profesora (1) dice: *“¿recuerdan lo que les he enseñado? Los niños deben cuidar a las niñas, y como en esta sala solo hay una niña, ella es nuestra princesa y debemos cuidarla. Así que ella va primero en la fila y nadie se empuja.”* Los niños se ríen y dejan que la niña se forme de las primeras. La profesora (1) da jabón a cada uno de los estudiantes y les abre la puerta para que vayan al baño.

Los niños van riéndose al baño, se lavan las manos y dos niños comienzan a tirarse agua. La profesora (1) les dice: *“ustedes dos tenían que ser, ya se fueron al patio.”* La

profesora me mira y dice: *“esos dos niños no saben seguir reglas, es que como viven en el hogar... ahí como que no les enseñan nada. Por eso siempre tengo que poner más atención en ellos.”*

Luego de que todos los niños se lavaron las manos, la profesora (1) señala que es la hora del recreo y les da algunas indicaciones, diciendo: “Ya niños, ahora vamos a ir al patio, pero no quiero que peleen, tampoco quiero que se empujen. Quiero que jueguen con mucho cuidado porque no quiero ningún tipo de accidentes.” La/los estudiantes dicen: “ya tía”, para luego salir corriendo al patio y la profesora (1) tras ellos, diciendo: *“¡ay! Estos niñitos, son tan porfiados.”*

## **Lunes 05 de noviembre, Observación de Pre kínder**

**Profesora (1)**

**Segundo Bloque**

**Observación 4**

La profesora (1) se para cerca de la sala para llamar a sus estudiantes, ya que terminó el tiempo de recreo y aún no regresan a la sala de clases. Por lo que ella les dice: *“ya pues niños, ya terminó el recreo. Vengan a lavarse las manos.”* La profesora (1) les pide a la/los estudiantes que se formen para que ella pueda darles jabón, a lo que ella agrega: *“¿estuvieron jugando con tierra? Porque están todos cochinos, miren sus manos... que sucias.”* La/los estudiantes no responden a la pregunta de la profesora (1), solo reciben en su mano el jabón líquido para entrar al baño y poder lavarse las manos.

La/los estudiantes entran a la sala de clases jugando, por lo que la profesora (1) les recuerda el acuerdo de convivencia, diciendo: *“parece que a ustedes se les olvida que a la sala tenemos que entrar en orden y silencio... si entran como locos jugando, puede ocurrir un accidente. Entre ustedes mismos se deben cuidar.”* La/los estudiantes la escuchan y se ubican en sus respectivos puestos de trabajo.

Al comenzar la clase planificada, la profesora (1) señala que: *“en este bloque hablaremos un poco de las verduras”* y designa a un estudiante para que reparta una lámina de apoyo que utilizarán durante la clase. Pero mientras esto ocurre, la profesora (1) además lleva a algunos niños al pizarrón y les pide que escriban su nombre, diciendo: *“a ustedes les toca escribir ahora, tomen bien el plumón y escriban.”* Mientras uno de los estudiantes reparte la lámina de apoyo, tres estudiantes están de pie frente al pizarrón escribiendo. La profesora (1) me explica, diciendo: *“los que están en el pizarrón son aquellos que tienen más problemas de escritura, entonces yo potencio eso así... haciendo que ellos escriban varias veces su nombre en el pizarrón. Para que después no estén tan desnivelados en conocimientos en relación a sus demás compañeros.”* Es en este momento que la profesora (1) se da cuenta que hay un niño

que ya sabe escribir su nombre, entonces le dice: *“como tú ya sabes escribir tu nombre, ahora aprenderás a escribir tu apellido.”* La profesora (1) se coloca a nivel de los estudiantes que están en el pizarrón para mediar la escritura en los estudiantes.

Mientras, el resto de los estudiantes que se encuentran observando la lámina recibida y un niño pregunta: *“tía ¿qué tenemos que hacer?”*. La profesora (1) dice: *“¡ah, verdad! La lámina tienen diferentes tipos de verduras, entonces lo que ustedes tienen que hacer es sacar su estuche con sus lápices de colores para que puedan pintarlas.”* La/los estudiantes hacen lo que la profesora (1) les pidió.

Unos minutos más tarde, los estudiantes que se encontraban escribiendo su nombre en el pizarrón terminan esa actividad y se suman a pintar la lámina de verduras. Varios terminan de pintar y comienzan a mostrarle a la profesora lo que han realizado, a lo que la profesora (1) les dice: *“¡bien! ¡Muy bien! ¡Te quedó precioso! (...) Ahora ¡siéntate!”*. A otro niño le dice: *“¡uh! Que pintaste feo hoy ¿qué te pasó?”* El estudiante la mira y no responde.

La profesora (1) observa que hay un niño que se demora más que el resto, por lo que ella se sienta al lado de él y le dice: *“¿por qué estás tan lento hoy día mi amor?” (...)* *Mejor, yo te ayudo a pintar.”* El estudiante responde: *“es que no sé de qué color es el brócolis”*, a lo que la profesora (1) le responde: *“es verde”*. La profesora (1) toma lápices de colores y ella termina de pintar la lámina del estudiante, mientras que él se para y se coloca a jugar con aquellos que ya han terminado la actividad. Un estudiante queda por terminar la actividad y al finalizar él dice: *“tía, ya terminé”*; la profesora (1) le responde: *“estás trabajando súper bien, te vas a ganar un premio.”*

Al terminar la actividad, la profesora (1) les pide que guarden sus estuches, diciendo: *“no quiero ver nada sobre la mesa, así que quiero que guarden sus estuches en sus mochilas.”* La/los estudiantes siguen la instrucción dada por la profesora (1).

Cuando todos están ubicados en sus respectivos puestos, la profesora (1) les cuenta la actividad que realizarán la próxima semana, diciendo: *“niños, la otra semana adivinen*

*donde iremos. Vamos a ir a la feria para conocer en vivo y en directo las frutas y verduras.” La/los estudiantes dicen: “¡Eeeeeh!”.*

Para finalizar el segundo bloque de clase la profesora (1) le pide a sus estudiantes que se cuiden en el recreo, diciendo: *“por favor, no quiero que peleen, no quiero que se porten mal, no quiero que se ensucien tanto... Cuando acabe el recreo vuelven de inmediato a la sala para que no nos atrasemos con la actividad.”*

Los estudiantes se forman tras la puerta para salir en orden al patio.

## **Viernes 08 de noviembre, Observación de Pre kínder**

**Profesora (1)**

**Segundo Bloque**

**Observación 5**

Al entrar a la sala de clases un niño pregunta *“tía ¿a qué hora vamos a tomar la colación?”*, a lo que la profesora señala: *“acuérdate que después del primer recreo nosotros comemos nuestra colación. Saquen su colación, en orden.”* La profesora (1) comienza a cantar la canción de la colación y todos los niños cantan: *“la colación que rica está, la comeremos hasta el final (...)”*. La profesora (1) observa que hay dos niños de pié, por lo que les llama la atención diciendo: *“niños, en este tiempo debemos estar todos sentados y callados porque cuando se come, se come en orden y silencio ¿cuántas veces lo hemos dicho?”*

Luego le pide a la estudiante que ella se encargue de entregar los individuales a sus compañeros, diciendo: *“Monse, pásale los individuales a tus compañeros para que no ensucien la mesa, por favor.”* La estudiante va a buscar los individuales y ella misma los coloca sobre las mesas.

Luego de que las mesas están listas para que comiencen a comer, la profesora (1) les dice: *“ahora, pueden comenzar. Sin mancharse y sin jugar con la comida.”* La profesora se sienta en su mesa con una taza de café, me mira para decir: *“siempre me siento con ellos al momento de la colación, pero me sacaron una silla, así que hoy será la excepción.”* También señala que: *“los niños son súper inquietos, hay que enseñarles de todo para que maduren pronto (...) yo los trato como grandes para que crezcan.”*

Posteriormente, la profesora (1) sale de la sala y regresa con yogurt, pan y margarina, para luego decir: *“el que queda con hambre me dice para yo darle en un vasito yogurth y un pancito con margarina.”* Cuatro niños se colocan de pié y le piden lo ofrecido. La profesora les hace pan, vacía el yogurt en distintos vasos y se los entrega. Cuando los estudiantes vuelven a sus puestos, la profesora me mira y comenta: *“yo siempre les*

*traigo cositas, porque como en el hogar no comen tan bien... no me gustan que queden con hambre.*" Al finalizar el tiempo de colación, la profesora (1) reparte a cada uno de los estudiantes alcohol gel para que se limpien rápidamente las manos y le pide a un estudiante que se encargue de recoger los individuales, por lo que le dice: *"usted es el encargado hoy de recoger los individuales de las mesas, así que vaya y guárdelos."* El niño sigue las instrucciones dada por la profesora (1).

Al finalizar el bloque de trabajo, llega un estudiante de otro curso y entra a la sala diciendo: *"tía ¿me presta la cuerda?"*, a lo que la profesora (1) responde: *"Buenos días tía ¿me puede prestar la cuerda?"* por lo que el estudiante repite lo pedido por la profesora (1). Finalmente, la profesora (1) le responde: *"obvio, yo le presto la cuerda."* Luego de que el estudiante recibe la cuerda, la profesora le dice a la/los niños de pre kínder que hagan una fila, diciendo: *"niños, fórmense para que salgamos al patio. Nos toca recreo."*

## **Viernes 08 de noviembre, Observación de Pre kínder**

**Profesora (1)**

**Tercer Bloque**

**Observación 6**

La/los estudiantes entran a la sala de clases y la profesora (1) pide que saquen su segunda colación, diciendo: *“niños ¿tienen hambre? Saquen su segunda colación para que después trabajemos.”* Un estudiante saca un yogurt y la profesora (1) le dice: *“cuéntanos lo que conoces del yogurt, háganos del yogurt.”* El estudiante sonríe y mira a sus compañeros, pero enseguida comienza a hablar, diciendo: *“el yogurt es ácido, es de damasco, es nutritivo (...)”*. En este momento la profesora (1) comienza a incentivar a la/los estudiantes a realizar preguntas a su compañero respecto al yogurt, en donde surgen preguntas tales como: *“¿de qué otros sabores hay? ¿De qué tamaños hay?”* El estudiante que está hablando del yogurt responde a las preguntas de sus compañeros, por lo que al finalizar la actividad la profesora (1) pide a sus compañeros le brinden un aplauso, diciendo: *“ahora todos juntos vamos a aplaudir a Miloban, porque él lo hizo súper bien”*. Los estudiantes y la profesora (1) lo aplauden.

La profesora (1) dice que ahora cambiarán de actividad para comenzar con la siguiente, por lo que le dice a un estudiante: *“ahora a ti te toca comenzar a inventar un cuento sobre las frutas. Empiece.”* El estudiante comienza la historia diciendo: *“había una vez un plátano que estaba triste (...)”*, de inmediato la profesora (1) comienza a mediar la actividad haciendo preguntas problematizadoras, tales como: *“¿se imaginan el por qué de la tristeza del plátano? ¿Qué le habrá pasado? ¿Por qué un plátano puede estar triste?”*. Los estudiantes comienzan a dar ideas, pero la estudiante dice: *“el plátano está triste porque se puso negro y nadie se lo quiere comer.”* Luego de la idea dada por Monserrat, la profesora (1) le dice: *“¡bien! Que buena idea tuviste Monse.”* La profesora sigue insistiendo en que todos los estudiantes deben participar en la construcción del cuento de las frutas.

Después de que la/los estudiantes construyeron en conjunto el cuento de las frutas, la profesora (1) entrega una hoja blanca a cada uno de los niños y niña, además señala: *“saquen sus estuches, porque ahora deben dibujar los distintos momentos del cuento que ustedes mismos construyeron.”* Un niño dice: *“tía, mi lápiz no tiene punta”*, la profesora (1) le responde: *“tráeme tu lápiz, yo le saco punta.”*

Mientras los niños trabajan, la profesora se pasea por la sala de clases observando lo que hace cada niño (a) y dice: *“cuando terminen de pintar sus dibujos, deben colocar su nombre en la hoja.”*

Cuando la profesora (1) se da cuenta de que todos los niños han terminado de dibujar y pintar, ella dice: *“guarden sus lápices en el estuche y echen su estuche en la mochila (...) sus dibujos déjenmelos sobre la mesa y yo los recogeré.”* Cuando los estudiantes ya tienen su estuche guardado en sus mochilas, la profesora les dice: *“vengan y hagan una fila, les daré crema para sus manos.”* Los estudiantes reciben la crema, se echan en sus manos y en su cara. Mientras la profesora reparte crema me dice: *“es que tengo que cuidarles la piel, porque allá en el hogar nunca le echan crema a los niños.”*

La profesora (1) les dice a los niños que se sienten porque ella les tiene que dar otra información. Cuando la/los estudiantes están sentados en sus respectivos asientos y en completo silencio, la profesora les dice: *“niños, este viernes cada uno de ustedes debe disertar sobre una fruta o verdura. Yo mandaré una comunicación a sus papás y al hogar, pero ustedes también tienen que recordar.”*

Para finalizar la clase, la profesora (1) da las instrucciones de la siguiente actividad, en donde le indica a los estudiantes que se coloquen de pie y que en orden se acerquen al espejo, además agrega: *“frente al espejo deben hacer los gestos que yo les vaya pidiendo.”* La profesora (1) pide que: *“hagan como si se estuvieran lavando la cara; ahora se lavan los dientes; tápanse los ojos, los abro; ahora, guardo aire en la boca, suelto el aire; hago como caballo; mano derecha arriba, mano izquierda abajo (...).”* Todos los estudiantes participan activamente de la actividad y esto se demuestra en que realizan todo lo pedido por la profesora (1), además ella participa de la actividad

juntamente con ellos y ella. La profesora (1) me mira y señala: *“es súper importante que los chiquillos hagan ejercicios de lengua con sonidos, como ellos tienen problemas de lenguaje, siempre hay que estar reforzando.”*

La profesora (1) se da cuenta del horario y dice: *“¡uh! Se nos pasó volando la hora. Ya niños, ordenen sus mochilas porque ya es hora de irnos.”* Los estudiantes guardan su delantal en la mochila y forman de inmediato una fila tras la puerta, listos para salir. La profesora (1) comienza a cantar la canción de despedida y los estudiantes cantan con ella. Los estudiantes salen corriendo de la sala de clases y la profesora sale tras ellos.

## Lunes 11 de Noviembre, Observación de Pre kínder

Profesora (1)

Segundo Bloque

Observación 7

Al finalizar el primer recreo de la jornada la profesora (1) pide a la/los estudiantes que se formen para ir al baño a lavarse las manos, por lo que ella dice: *“ya niños, súbanse las mangas porque tenemos que ir a lavarnos muy bien nuestras manos antes de comenzar la actividad del día de hoy.”* Los estudiantes siguen las instrucciones que fueron dadas por la profesora y piden jabón. Después de que los estudiantes se lavaron las manos, la profesora les pide que entren a la sala, pero es enfática al señalar: *“entren con mucho cuidado, porque no quiero otro accidente.”*

Luego, la profesora (1) le preguntas a la/los estudiantes: *“¿cómo lo pasaron en el recreo?”* y espera las respuestas de los niños. Después de conversar un momento de los distintos juegos del recreo, la profesora (1) le pide a los estudiantes que: *“hagan una fila, porque vamos a ir a la sala de computación a trabajar.”* Los estudiantes se forman y van en orden a la sala de computación, pero hay un niño que no quiere participar de la clase y lo manifiesta quedándose sentado en su puesto con los brazos cruzados, por lo que la profesora comenta: *“tú siempre haces lo mismo, trabajas cuando quieres”* y enseguida me pide: *“llévate y le colocas una vacuna por favor.”*

La profesora (1) y la/los estudiantes llegan a la sala de computación y se ubican frente a un computador. La profesora (1) dice: *“a ver ¿qué podemos ver? (...) ¡Ah, ya se! Vamos a ver el video musical (...) no, mejor el cuento de la fruta.”* La profesora busca el video en youtube y le dice a los estudiantes que *“en la sala de computación se deben portar bien y estar en silencio, para que todos podamos escuchar.”*

El video que la profesora (1) muestra a los estudiantes habla sobre las propiedades y las características de las frutas. Mientras la/los estudiantes ven el video, ríen a carcajadas y un estudiante le dice a la profesora (1): *“tía, nos gusta mucho este video.”*

El video que ven cuenta las distintas características de las frutas y al final, en el mismo video las frutas comienzan a hacer preguntas respecto a lo mostrado anteriormente. La/los estudiantes responden a las preguntas hechas por el video.

Mientras la/los estudiantes observan el video la profesora (1) me muestra la planificación del día y me dice: *“yo siempre modifico el orden de las actividades que tengo planificadas (...) porque es necesario hacer eso a veces, dependiendo del ánimo de trabajo de cada uno de los niños (...) Yo creo que hoy veremos muchos videos, porque a los niños les encanta.”*

La profesora (1) busca otro video, pero ahora les muestra la canción de las frutas. Mientras los estudiantes ven el video, la profesora (1) realiza diversas preguntas, tales como: *“¿qué frutas hay en el video? ¿Cuál es la fruta que más les gusta?”*, los estudiantes al escuchar las preguntas comienzan a responder. La profesora comenta: *“ahora veremos otro video de las frutas”*, los estudiantes responden al unísono: *“¡siiiiiiii!”* La profesora busca otro video sobre las frutas y mientras la/los estudiantes ven el video, la profesora (1) hace una pregunta a cada niño y niña. Ella pregunta: *“¿de qué color es el plátano? ¿De qué colores son las manzanas? ¿De qué color es el kiwi por dentro? (...)”* Luego, la profesora (1) dice: *“ahora veremos otro video, pero ya no será de la fruta, así que coloquen mucha atención al cuento que veremos ahora.”* Durante este video, la/los estudiantes ven, oyen el cuento y lo comentan entre ellos. En una escena del video, el personaje principal aparece arrancándose del remedio porque no le gusta tomarlo, de inmediato la profesora (1) comenta: *“igual que tú José, cuando te arrancas en las mañanas para no tomarte las gotitas de flores de bach que te da con tanto cariño la tía de reiki”*. Además, me mira y comenta: *“es que el José es tan inquieto”*; José escucha y responde: *“es que a mí no me gustan esas gotas.”*

La profesora (1) mira su reloj y dice: *“ya niños, ahora vamos a salir en orden al patio. Es hora de nuestro recreo.”* Todos salen de la sala de computación en orden.

## Lunes 11 de noviembre, Observación de Pre kínder

Profesora (1)

Tercer Bloque

Observación 8

La profesora (1) llama a sus estudiantes, ya que terminó el tiempo de recreo y les pide que reciban el jabón para que se laven las manos, diciendo: *“Vengan a lavarse las manos.”* La/los estudiantes reciben en su mano el jabón líquido para entrar al baño y poder lavarse las manos. Luego, se forman de inmediato para volver a entrar a la sala de computación, pero la profesora hace la distinción del bloque anterior diciendo: *“ya no veremos más frutas, ahora veremos y aprenderemos de las vocales y números.”*

El primer video que ven los estudiantes se trata de las vocales, los estudiantes se ubican de manera que todos puedan ver el video. Todos observan y van repitiendo juntamente con el video las vocales que van nombrando. Añadido a esto, la profesora (1) también realiza preguntas, diciendo: *“¿qué cosa conocen que comience con la vocal “a”? ¿Qué conocen que empiece con la vocal “e”? (...) ¿Qué cosa conocen que comience con la letra “u”?”*, los estudiantes participan de estas preguntas y levantan su mano para poder responder, ya que la profesora (1) previamente les dijo: *“no quiero que griten para responder, quiero que levanten la mano.”*

Luego, la profesora (1) comenta con los estudiantes que verán el último video en la clase de computación, diciéndoles: *“veremos un video de un animal que a ustedes les gusta mucho ¿Se imaginan sobre quién será?”*, la estudiante del grupo dice: *“¡la vaca!”* y enseguida la profesora dice: *“exacto, muy bien Monse, y ¿por qué veremos un video sobre la vaca?”* Un niño responde: *“porque a nosotros nos gusta”*, la profesora señala: *“además de eso, es porque ese animal nos ayuda a obtener muchos alimentos.”*

La profesora (1) coloca el video de la vaca y los estudiantes observan en silencio, haciendo comentarios sobre lo que aparece en el video. Luego, la profesora (1) pregunta: *“¿qué alimentos obtenemos a través de la vaca?”* (La profesora espera un

momento para que los estudiantes respondan). Uno de ellos dice: *“la leche”*. Por lo que de inmediato la profesora (1) le dice: *“¡bien! Pero además, a través de la vaca obtenemos la carne y con la leche que da la vaca podemos tener queso, mantequilla, yogurt (...) ¿qué otra cosa se les ocurre?”* Los estudiantes responden las mismas cosas que la profesora (1) previamente había mencionado.

Posteriormente, la profesora les pide a la/los estudiantes que salgan en orden de la sala de computación porque les tiene que dar una tarea, por lo que la profesora dice: *“vamos a la sala porque les debo entregar una tarea para sus casas y hogar.”* Llegan a la sala de clases y la profesora dice: *“José, entrega esta lámina a tus compañeros para que la guarden en sus mochilas (...) Ahora escuchen, porque explicaré lo que deben hacer. Deben rellenar con papel picado la imagen de la vaca, para esto deben pedirle ayuda a sus papás o a alguien del hogar.”* Todos los estudiantes guardan la imagen en su mochila y se comienzan a preparar para irse a sus casas, ya que la estudiante mira el reloj de la sala y dice: *“parece que ya nos vamos”*.

La profesora (1) se da cuenta del horario y dice: *“Si niños, ya nos tenemos que ir, así que ordenen sus mochila, guarden todo.”* Los estudiantes guardan su delantal en la mochila y forman de inmediato una fila tras la puerta, listos para salir. La profesora (1) comienza a cantar la canción de despedida y los estudiantes cantan con ella. Los estudiantes salen en orden de la sala de clases junto a la profesora.

## **Viernes 09 de agosto de 2013, Observación de Kinder**

**Profesora (2)**

**Tercer Bloque**

**Observación 9**

La profesora (2) me anticipa que durante un bloque saldrán al patio porque realizarán actividades en conmemoración al día del niño y niña, por lo que me dice: *“tía, hoy haremos un par de actividades afuera con los niños para que lo pasen bien, aunque sea un ratito.”*

La/ los estudiantes se encuentran atentos a todo lo que la profesora (2) les dice, ya que ellos saben que ese día harán actividades recreativas. Por lo que la profesora (2) les recuerda aquellas normas de convivencia y les dice: *“Cuando salimos al patio ¿cómo debemos portarnos?”* a lo que los estudiantes responden: *“¡bien tía!”*.

La profesora (2) le pide a los estudiantes que se formen para salir en orden al patio y además les dice: *“niños fórmense y colóquense atrás de mi, cuando salgamos al patio debemos estar dispuestos a pasarlo muy bien. Ustedes tienen mucha personalidad, así que participen.”*

Al salir al patio comienza la actividad de zumba para niños, mientras otra profesora (x) guía la coreografía de baile para que la/los niños puedan bailar. Los estudiantes del nivel participan, pero hay un niño que se arranca a la sala de clases, a lo que la profesora (2) le dice: *“¡José! Si tú no quieres participar, no lo hagas, pero quédate a mi lado y vemos que podemos hacer los dos juntos ¿te parece?”*

Mientras los niños y niñas participan de la clase de zumba, la profesora (2) se dirige a la sala a preparar la convivencia saldable para sus estudiantes.

Al finalizar la clase de zumba, la profesora (2) llama a los/las estudiantes y le pide que vayan con cuidado al baño para que se puedan lavar las manos, también agrega:

*“cuando se hayan lavado las manos, podremos pasar a ver la sorpresa que les tengo en la sala.”* Por lo que los estudiantes se lavaron rápidamente las manos para poder ir a ver lo que había dentro de la sala.

Al entrar, la profesora (2) les dijo: *“hoy nos podemos sentar en el lugar que queramos y comer todo lo que quieran, porque la convivencia del día de hoy es saludable.”* Mientras los niños y niñas comparten en la convivencia, la profesora (2) realiza diversas preguntas para guiar una conversación grupal. La profesora (2) les pregunta: *¿les gustó la clase de zumba? ¿Qué juego propondrían ustedes para la próxima actividad? (...)*, al escuchar las preguntas realizadas, los estudiantes comienzan a proponer ideas para una próxima actividad en el patio.

Luego de que compartieron en la sala de clases la convivencia preparada por la profesora (2), el tío del furgón golpea la puerta de la sala para preguntar: *“tía ¿están listos los niños de la aldea? Es que me los debo llevar.”* La profesora (2) le responde: *“en cinco minutos más, sales todos los niños (...) así que me tiene que esperar un poco, porque debo culminar la actividad con todos.”*

Los en conjunto con la profesora (2) forman un círculo y comienzan a cantar la canción de despedida. La profesora les pide que salgan con mucho cuidado, mientras se despide de un beso de cada uno de los estudiantes.

Los estudiantes salen en orden y se dirigen a sus respectivos furgones.

**Viernes 30 de agosto de 2013, Observación de Kinder**

**Profesora (2)**

**Primer Bloque**

**Observación 10**

Está lloviendo, los niños llegan a la sala de vuelta del recreo y la profesora (2) les dice: *“vamos a ir al baño a lavarnos, nos vamos a subir bien las mangas, con cuidado de no mojarnos la ropa, nos vamos a lavar la cara y las manos y nos vamos a devolver a la sala rápido para no mojarnos”*. La profesora (2) les reparte jabón y los acompaña al baño, ellos se lavan, les reparte toalla de papel para que se sequen y les dice: *“¡ya! usted está listo, se va a la sala”*, por lo que los niños entran y ella se devuelve con el último niño que salió del baño. Una vez todos en la sala, la profesora (2) pregunta: *“¿a quién le gusta la lluvia?, ¿Qué les gusta comer cuando llueve?”*, los niños responden y cuantas anécdotas *“me gusta la lluvia porque mi mamá hace sopaipillas, no me gusta la lluvia porque no podemos jugar en el patio”*. Ella les cuenta que si le gusta la lluvia: *“a mí me gusta cuando llueve porque me acuesto temprano y regaloneo con mi hijo”*, los niños cuentan más anécdotas (...).

A continuación dice: *“ya, hemos conversado mucho, ahora vamos a trabajar en el libro de lenguaje, yo los voy a llamar para que los vengan a buscar y les digo la página en que tienen que trabajar porque hay algunos que están atrasados”*. La profesora (2) los comienza a llamar, los niños van y les dice la página y lo que tienen que hacer: *“va a trabajar en esta página, siga bien las rayitas, no cargue mucho el lápiz y que no se ensucie el libro”*, a demás le dice al grupo: *“recuerden chicos que hay que cuidar los libros y tratarlos con cariño para que no se estropeen”*. Los niños regresan a sus puestos con las instrucciones dadas y trabajan.

Ella señala al grupo: *“niños si tienen dudas de lo que hay que hacer me preguntan, no hagan las actividades que no saben porque se pueden equivocar y cuando borramos se echa a perder el libro”*. Un niño no quiere trabajar y la profesora le dice: *“usted anda con la flojera viva parece, la lluvia le hizo mal, ¿tiene sueño?”*, el niño responde *“si tía, tengo*

*sueño y me duele la guatita*”, ella va a su puesto y lo toca para ver si tiene fiebre: *“estás un poco afiebrado parece, pero ya falta poquito para que nos vamos y le voy a decir a la mamá que lo observe por si se está enfermando para que le de algo, quédese ahí tranquilito y duerma un ratito si quiere”*, el niño se acomoda en su mesa y descansa apoyado en sus brazos. La profesora (2) se pasea por la sala repitiendo indicaciones individualmente, corrigiendo y motivando a los niños.

Cuando terminan la actividad del libro les pide que le lleven el cuaderno porque les enviará tarea para la casa, los niños les llevan el cuaderno y ella lo marca con tareas, mientras hace eso les dice: *“los que terminaron pueden hacer un dibujo de la lluvia, saquen hojas de aquí y los lápices los comparten con su grupo”*. Los niños vuelven a sus puestos y dibujan, ella los va llamando para que retiren su cuaderno: *“se lo muestra a la mamá y hace la tarea, guárdelo en la mochila”*. Una vez entregados todos los cuadernos y terminados los dibujos que hacían los niños, les dice: *“ya niños, nos vamos, pero vamos a esperar aquí a las mamitas, los de la aldea vengan para subirse al furgón, tomen su mochila”*, sale de la sala con los niños de la aldea y los va a dejar al furgón. Cuando regresa les dice : *“ya les dije a las mamitas que los vengan a buscar aquí, así es que esperemos con la mochila puesta a la mamita”*, las mamás empiezan a llegar y se llevan a los niños, la profesora le dice a la mamá del niño que está enfermo: *“El Alexis se siente mal, dice que le duele la guatita y parece que tiene fiebre, para que lo observe”*, se terminan de retirar los niños y ella completa su libro para ir a su hora de colación.

## **Jueves 26 de septiembre de 2013, Observación de Kinder**

### **Profesora (2)**

### **Primer Bloque**

### **Observación 11**

Hay 9 niños(as) en la sala, están sentados en grupos de 3 y 2, la profesora (2) les entrega su libro de actividades de matemáticas y les dice: *“vamos a buscar la página 24; en esa actividad vamos a trabajar, tenemos que pintar los elementos que nos indica el número de al lado”*, ejemplifica mostrando el primer ejercicio diciendo: *“aquí en el primero hay muchas abejas, pero el número es el 3, entonces ¿cuántas abejas debemos pintar?”,* los niños responden: *“3”*, ella afirma: *“exacto, tenemos que pintar 3, ya, entonces cada uno va a trabajar en su libro y cuando termine va a hacer el ejercicio de abajo que van a unir el número con la cantidad de elementos que corresponde”*. Los niños trabajan en silencio y orden, ella escribe en su libro de clases y se pasea por la sala corrigiendo errores, repitiendo las instrucciones y motivándolos.

Avanzan aproximadamente 3 hojas del libro realizando actividades, ella explica cada una y las reitera a los que no entienden. Al finalizar les dice que guarden el libro y que pongan atención a la pizarra *“Ya pequeños, vamos a guardar los libros en el mueble, ordenados para que no se caigan y nos vamos a sentar mirando a la pizarra para que trabajemos juntos”*, los niños siguen la instrucción y se ubican mirando hacia la pizarra, ella realiza ejercicios de adición entre números pequeños, los explica y pregunta: *“¿si sumamos este con este número, que resultado tenemos?”*, los niños responden adecuada e incorrectamente, pero ella insiste con distintas cantidades, se observa que la actividad es más fácil para algunos y dificultosa para otros. Ella les dice: *“no importa que nos equivoquemos, lo volvemos a intentar para que nos resulte, recuerden que cuando uno está aprendiendo, se equivoca muy seguido”*. Están un rato practicando sumas de elementos y llega la hora del recreo. Ella les dice: *“ya chiquillos, vamos a salir al patio, está mojado el patio y hay posas de agua, si que vamos a andar con cuidado y sólo en la parte con techo para que nadie se moje”*, los niños salen a recreo y ella los acompaña.

## Lunes 28 de octubre de 2013, Observación de Kinder

### Profesora (2)

### Primer Bloque

### Observación 12

Hay 4 niños en la sala, la profesora (2) está parada en la puerta recibéndolos, a cada niño que llega lo saluda con un beso y un abrazo, preguntando: “¿Cómo amaneció hoy?, ¿cómo está?”, los niños responden “bien” y pasan a sentarse, la profesora les dice: “*pueden sacar un juego por mientras si quieren para que esperemos al resto*”, algunos niños sacan juego y otros simplemente se quedan sentados en sus puestos mirando a su alrededor, la profesora les dice: “*parece que llegaron con sueñito chiquillos, ¿se acostaron muy tarde anoche?, se quedaron viendo tele apuesto!*”, sigue recibiendo niños que van llegando, conversa con algunos apoderados que vienen a dejar a los niños y llegan los niños de la aldea que son 4, llegan corriendo y la saludan efusivamente, ella sonriendo dice: “*llegaron los desordenados*”, los abraza y los hace pasar. Una vez completado el curso, se para adelante y los saluda, les pregunta nuevamente cómo están y conversan un rato, les cuenta: “*ayer mi hijo se cayó y se hizo una herida muy fea*”, algunos niños opinan y hacen preguntas: “*tía yo una vez me caí y me salió sangre, tía y ¿tu hijo se ponió a llorar?*”, ella atiende a sus comentarios y responde a sus preguntas amablemente.

A continuación les dice: “*chicos vamos a ver un video, se van a quedar aquí tranquilos mientras yo voy a buscar las cosas ya*”, sale de la sala y vuelve con el data para proyectar el video, conecta los aparatos y les cuenta: “*vamos a ver el video de un baile que quiero que conozcan, es el baile del pehuén, un baile Mapuche que me gustaría que hagamos, ¿les parece?*”, los niños dice: “*si tía*”, ella dice: “*lo vamos a ver y si les gusta lo hacemos para que lo presentemos en el acto de fin de año como cuando bailamos para el 18*”. Pone el video, los niños observan en silencio, al terminar, les pregunta: “*¿qué les pareció, les gustó, lo hacemos?*”, todavía nos queda tiempo para ensayar, si que si lo hacemos va a salir bonito”, los niños dicen: “*¡sí!*”, comentan sobre el vestuario, recordando contenidos que ya han visto sobre los pueblos originarios.

Apaga los aparatos y les dice: *“ya vamos a ensayar al tiro entonces”*, los niños se paran y comienzan a crear la coreografía, ella les va mostrando los pasos, los niños la siguen y en eso pasan un rato largo. Luego les dice: *“ya chiquillos, que bueno que les gustó el baile, vamos a practicar harto para que salga bonito, ahora vamos a salir al patio, pero primero vamos a dejar ordenadas las mesas y las sillas, alguno que lleve los útiles de aseo!”*, los niños y la profesora (2) ordenan la sala y salen a recreo.

**Martes 29 de octubre de 2013, Observación de Kinder**

**Profesora (2)**

**Segundo Bloque**

**Observación 13**

La profesora (2) llama a los/las estudiantes para que entren a la sala de clases, ya que terminó el tiempo de recreo. A cada uno de los estudiantes les proporciona alcohol gel para que se limpien las manos, porque ella se dio cuenta que en el patio jugaron con tierra. Todos los estudiantes se limpian las manos.

Luego, la profesora (2) da las instrucciones de la actividad que se realizará en el segundo bloque de trabajo y los objetivos considerados para que ellos interioricen el aprendizaje, diciendo: *“ahora todos vamos a tomar nuestra silla y vamos a colocarnos en posición de cuento (manera circular), porque el cuento que les traje el día de hoy es súper importante porque nos enseña acerca del respeto hacia las demás personas, porque todos somos diferentes”* Cada estudiante toma su silla y la ubica alrededor de la profesora (2) para escuchar el cuento que ella les contará.

La profesora parte diciendo el título del cuento: *“pongan mucha atención, el cuento del día de hoy se llama <el pez, es pez>”* y a continuación de esto la profesora comienza a hacer preguntas de hipótesis respecto al título del cuento, se escucha a la profesora (2) preguntar: *“¿Por qué el cuento se llamará <el pez, es pez>? ¿Cómo son los peces? ¿Conoces los peces? ¿Dónde ocurrirá la historia? (...)”*, un estudiante dice: *“tía, yo sabe donde... em... en el agua”*, a lo que la profesora le dice: *“¡bien! El lugar en donde ocurre la historia hay agua, porque los peces viven en los ríos, mar...”*.

La profesora (2) comienza a leer el cuento, mientras los niños de manera inmediata guardan silencio. Durante la lectura del cuento, la profesora va haciendo diversas preguntas, tales como: *“El pez ¿cómo se habrá sentido al momento de salir del agua? Si a ustedes les tocara irse muy lejos de su familia ¿cómo se sentirían?”*

Al finalizar la lectura del cuento, la profesora les dice a los estudiantes que imaginen un final diferente para la historia y que la compartan con sus compañeros, diciendo: *“¿les gustó la historia? A mí me encantó, porque nos enseña a que todos somos diferentes y debemos ser felices con lo que somos. Ahora, imagínense que ustedes son escritores y deben escribir un final diferente para el cuento... ustedes ¿Qué contarían para finalizar?”*

Mientras la profesora (2) realiza esa pregunta los estudiantes comienzan a lanzar ideas y no se logran escuchar entre sí, por lo que la profesora pide que cuenten la historia de ellos, pero con respeto y escuchando a los demás. A lo que de inmediato los estudiantes comienzan a levantar la mano para poder contar lo que ellos inventan.

Luego, la profesora llama a un estudiante para que le ayude a entregar las hojas, diciendo: *“Iván, hoy día serás mi ayudante ¿me puedes ayudar a entregar las hojas a tus compañeros? Por favor”*; Iván se acerca a la profesora y responde: *“¡ya tía!”* El estudiante reparte las hojas blancas a sus compañeros, mientras la profesora (2) proporciona lápices de colores en las mesas de trabajo, además les da la siguiente instrucción: *“Niños, escúchenme un poquito. Ahora ustedes deben dibujar y pintar la parte que más les gustó del cuento, para que después coloquemos en el diario mural todas sus obras de arte.”*

Los/las estudiantes comienzan a trabajar, a medida que van terminando el dibujo van donde la profesora (2) y le muestran lo que han hecho. Cuando ocurre esto, la profesora me dice: *“este curso es maravilloso, nos reímos, la pasamos bien y lo mejor es que trabajan”*.

La profesora (2) se da cuenta de que ya es la hora del tercer recreo y le dice a los/las estudiantes: *“ya niños, ahora debemos guardar los lápices y me entregan sus dibujos, porque nos toca salir al patio. El que me entrega su dibujo puede salir.”* Los/las estudiantes entregan sus dibujos y salen al patio.

## **Martes 29 de octubre de 2013, Observación de Kinder**

**Profesora (2)**

**Tercer Bloque**

**Observación 14**

Al finalizar el recreo, la profesora le dice a los estudiantes: *“¡niños vengan! ¡Miren lo que compré para todos!”* Mientras agita un jugo con vasos. Las/los estudiantes corren hacia la profesora y entran a la sala de clases para recibir su vaso con jugo.

La profesora (2) comienza repartir jugo a todos los estudiantes y les dice: “es que hoy hace mucho calor *¿está rico para un jugo, cierto?”* Una niña se acerca a la profesora (2) y le dice: *“gracias tía, yo tenía mucho calor”*. Otro estudiante dice: *“el jugo de rudazno es mi favolito.”*

Terminan de beber el jugo y entregan los vasos a la profesora (2), ella les dice: *“échenlo a la basura porque esos vasos se votan”*. Luego de eso, tocan la puerta y la profesora (2) dice que pasen. Entra la fonoaudióloga y dice: *“tía, me voy a llevar a dos de sus niños. Iván y Felipe, vengan conmigo.”* La profesora (2) dice: *“Entonces el Iván y el Felipe van con la tía.”* Los estudiantes solicitados por la fonoaudióloga salen de la sala y se van con ella.

Posteriormente, la profesora (2) le dice a los estudiantes que todos irán a la sala de computación. Todos hacen una fila y se van a la sala dicha con la profesora (2), ella dice: *“¿se imaginan qué vamos a ver hoy?”* Algunos dicen: *“¡Yo sé! ¡Yo sé!”* y otros dicen: *¡yo no sabe tía!* La profesora les cuenta que ese día verán en video el cuento que trabajaron el bloque anterior, <el pez, es pez>. Todos los niños se ubican en una silla frente al computador que proyectará el video. La profesora (2) les dice: *“cuando estemos todos en silencio, comenzará el video... así que ¡shhhhh!”*. Los estudiantes guardan silencio y la profesora (2) inicia el video.

Mientras los estudiantes observan el video, la profesora escribe la tarea que enviará para que los niños (as) trabajen en sus casas. Además, mientras escribe, ella hace preguntas a los estudiantes respecto al video: *“¿se imaginaban de esa manera el pez? ¿cuál es el personaje que más les llama la atención?”* Un niño responde: *“tía, a mi me gusta el peshcado”*. La profesora (2) le dice: *“¡que bueno! El pez es bonito.”*

Al finalizar el video, la profesora (2) pregunta a los estudiantes si es que les gustó más o menos el cuento después de haberlo visto. Algunos estudiantes responden: *“ahora más tía”*.

Para finalizar el trabajo que han hecho con el cuento, la profesora (2) finaliza con preguntas, en donde dice: *“¿qué nos enseñó el cuento de hoy? ¿Alguien quiere compartir lo que aprendió?”* Una estudiante dice: *“¡yo! Es que el pez no quería ser pez, pero después quiso ser pez igual.”* La profesora media este proceso y dice: *“¿será que el pez no se aceptaba con las características que tenía (...) y al final, tuvo que entender el porqué del lugar en donde vivía, porqué era de tal manera? ¿Qué creen ustedes? (...) ¿Ustedes se quieren tal como son? O ¿les gustaría ser diferentes?”* Un niño responde: *“yo si me quiero, pero mi hermana el otro día lloró porque no le gustaba su ropa.”* Sobre esto la profesora comienza a hablar sobre el respeto hacia los demás, el querernos, aceptarnos.

Luego de haber reflexionado junto a los estudiantes, la profesora (2) dice que se irán a su sala para que puedan guardar sus cosas y además les dice: *“niños, llevan tarea en el cuaderno rojo. Así que díganle a sus papás, amigos, tío, tía que les ayude.”*

Los estudiantes salen de la sala de computación y se dirigen a su sala de clases, guardan su cuaderno rojo y se colocan en la espalda la mochila. La profesora (2) abre la puerta y comienza a despedirse de los niños que ya han llegado a buscar.

## **Viernes 08 de noviembre de 2013, Observación de Kinder**

### **Profesora (2)**

### **Primer Bloque**

### **Observación 15**

La profesora (2) entra a la sala de clases y espera que los estudiantes lleguen. Los que llegan al colegio en furgón, son aquellos que llegan primero. A medida que los estudiantes entran a la sala de clases, la profesora (2) los saluda con un beso en la mejilla y un abrazo. Cuando ya han llegado todos, la profesora pide que se sienten en la circunferencia que ella hizo con las sillas para que canten la canción del saludo; luego de eso, la profesora canta la canción de la asistencia y los estudiantes responden quien(es) son aquellos niños que faltaron el día de hoy, mientras ella marca la hoja de asistencia.

Luego, la profesora dice que comenzarán la clase, mientras ella coloca el data show con el computador para que puedan ver un video. Ella realiza unas preguntas para iniciar con la actividad: *“¿de qué nombre de planeta se acuerdan? ¿Se acuerdan que estamos viendo le sistema solar, cierto?”* Un niño dice: “yo me acuerdo del planeta Tierra”, los demás estudiantes comienzan a decir los nombres de los planetas.

La profesora pide que guarden silencio para que todos puedan escuchar bien el video. Los estudiantes observan el video que duró aproximadamente 15 minutos.

Luego, la profesora (2) hace preguntas en relación a lo visto: *“Ahora ¿se acuerdan más de los nombres de los planetas? Vamos a hacer una lista con los nombres que nos acordemos.”* La profesora (2) se dirige a la pizarra y anota los nombres de los planetas que los estudiantes van mencionando. Luego, repiten los nombres de los planetas una y otra vez.

La profesora (2) pide a los estudiantes que se ubiquen en las mesas para que puedan trabajar en la siguiente actividad, diciendo: *“ya niños, ahora lleven las sillas a sus*

*mesas porque les entregaré una lámina para que ustedes pinten cada planeta del color que enseñaban en el video (...) ¿bueno?"*

Las/los estudiantes toman sus sillas y la ubican en la mesa que trabajarán. Mientras, la profesora le pide a una estudiante que reparta la lámina, diciendo: *"Millaray ¿quiere ser mi ayudante esta vez? ¿Puede repartir la lámina de los planetas a sus compañeros? Por favor."* La estudiante asienta de manera positiva y recibe las hojas para poder entregarlas a sus compañeros.

Los estudiantes sacan los estuches con lápices de colores de sus mochilas y comienzan a pintar. A medida que trabajan, se coloca de pie y dirige a la profesora una niña diciendo *"tía, yo no sabe de qué color es la tierra ¿cómo era?"* La profesora (2) pide al grupo que la mire, porque ella les mostrará a todos las imágenes de los planetas para que puedan pintar sin dificultad, dice: *"niños, miren hacia acá. Acá tengo unas láminas de los distintos planetas. Las pegaré en la pizarra para que ustedes recuerden bien los colores de cada planeta."* Tal como lo dijo, la profesora pega en la pizarra las distintas láminas de los diferentes planetas.

En un momento la profesora mira el reloj y dice: *"Niños, parece que vamos a tener que seguir con la actividad en el segundo bloque, porque ya nos tenemos que ir a recreo. Así que dejen sus cosas sobre la mesa y en orden salgan al patio."*

Los estudiantes salen corriendo al patio, mientras la profesora (2) los observa diciendo: *"¡dije con cuidado!"*

## **Viernes 08 de noviembre de 2013, Observación de Kinder**

### **Profesora (2)**

### **Segundo Bloque**

### **Observación 16**

Al finalizar el recreo, la profesora dice: *“ya niños, vengan a recibir alcohol gel para que se limpien sus manitos”*. Los estudiantes se acercan a la profesora y reciben lo ofrecido para limpiarse las manos.

Luego, la profesora (2) les recuerda la actividad que estaban realizando en el bloque anterior y les señala que deben seguir trabajando en la actividad. Los estudiantes se ubican en sus puestos, se sientan y comienzan a trabajar en sus láminas de trabajo.

La profesora (2) mientras los estudiantes pintan la lámina de los distintos planetas se sienta con los estudiantes para preguntarles si tienen alguna duda, diciendo: *“¿Les ha costado mucho la actividad? ¿Les gusta? ¿Están aburridos?”* Una niña responde: *“tía, yo estoy cansada ¿puedo ir al baño a tomar agua?”* La profesora (2) asienta y dice: *“Vaya, pero no te vayas a mojar al ropa.”*

Al momento de que todos los/las estudiantes terminan de trabajar en la lámina, la profesora les pregunta a los estudiantes todos los nombres de los planetas, diciendo: *“ya, ahora todos juntos nombraremos los planetas que yo iré mostrando con las láminas”* y los estudiantes en conjunto con la profesora (2) nombran los planetas.

La profesora (2) dice: *“ahora nosotros comemos nuestra colación. Saquen su colación, en orden.”* La profesora (2) canta la canción de la colación y todos los niños cantan. Luego, le pide a un estudiante que se encargue de entregar los individuales a sus compañeros, diciendo: *“Mario, ayúdame a entregar los individuales a tus compañeros para que no ensucien la mesa, por favor.”* El estudiante va a buscar los individuales y él mismo los coloca sobre las mesas.

Luego de que las mesas están listas para que comiencen a comer, la profesora (2) señala: *“ahora, podemos comer. Tengan mucho cuidado al comer para que no se*

manchen, ni ensucien.” La profesora se sienta en la mesa con los/(las estudiantes con una taza de café y dice: *“que rico es comer la colación con ustedes.”*

Luego de comer la colación la profesora coloca sobre la mesa un memorice de colores para que todos jueguen. Ella me dice: *“tengo que aprovechar de potenciar la memoria en los niños con distintos juegos para que ellos refuercen esa área (...) aparte el memorice es súper entretenido.”* Después de haber jugado al memorice, la profesora les pide a los estudiantes que dejen la sala en completo orden para que puedan salir a recreo.

Los estudiantes guardan sus cosas en la mochila y ubican las sillas en el lugar que corresponde, esto, mientras la profesora (2) revisa la planificación que ella tiene en su mural.

Los/las estudiantes salen a recreo y piden si pueden sacar una pelota a lo que la profesora responde: *“obvio que sí, pero jueguen con cuidado.”*

**Martes 8 de octubre de 2013, observación nivel medio mayor**

**Profesora (3)**

**Primer bloque**

**Observación 17**

Hay 2 niños en la sala, están dibujando en sus pizarras, la profesora (3) sentada en su puesto escribiendo en su libro, mira la hora y dice: *“parece que se quedaron dormidos los compañeros niños”*, pasado un rato llega otro niño y a los minutos otro, la profesora (3) los saluda: *“Buenas noches! Tan tarde que viene llegando, ¿se quedó dormida la mamá?”*, los niños sonríen y no responden, ella les dice: *“saque su colación la guarda y saque su pizarra para que dibuje”*, los niños siguen la instrucción y se ubican en sus puestos, mientras los niños dibujan la profesora (3) sale de la sala por unos minutos, al regresar les dice: *“ya niños, nos vamos a saludar, guardemos las pizarras”*, los niños se ponen de pie y realizan la instrucción, realizan la rutina de saludos en que la profesora pregunta cosas como: *“¿cómo amanecieron?, ¿Qué día es hoy?, ¿cómo está el clima?, ¿quién faltó hoy?, ¿cuántos somos?”*, los niños participan respondiendo y cantando la canción de los días de la semana y del saludo.

A continuación les entrega una hoja con medios de transporte y les dice: *“hoy vamos a recordar los medios de transporte que hemos visto, ¿cuáles recuerdan?”*, los niños responden: *“tren, avión, auto, camión”*, ella dice *“muy bien!”*, *de los que están en la hojita vamos a pintar sólo los que andan, los que transitan por la tierra, mírenlos bien y sólo pintan los que andan por la tierra, ¿Cuáles andan por la tierra?, ¿el avión anda por la tierra?”*, los niños responden: *“no, por el aire”*, ella afirma: *“bien, el avión anda por el aire y ¿el auto, por donde anda el auto?”*, ellos responden: *“bien! Por la tierra”*, *ya ahora trabajan en sus hojitas y pintan los que andan por la tierra, yo les voy a pasar lápices y pinten ordenadito”*... Los niños trabajan ordenadamente, mientras ella los va llamando de a uno a su puesto para practicar ejercicios de pronunciación correspondientes al plan específico: *“Benjamín venga... repita, puerta, puerto, puerco”*, repitiendo la acción con varios niños. Cuando los niños empiezan a terminar, les pasa recortando los dibujos que pintaron para que los peguen en otra hoja que contiene el dibujo de una

calle:”yo voy a pasar por los puestos recortando los dibujos para que ustedes los peguen en la hojita que les voy pasando, tienen que fijarse bien para que queden bien puestos, no vayan a poner los autos con las ruedas hacia arriba pues, ¿Dónde van las ruedas?”, los niños responde: “abajo”, ella afirma: ”muy bien! Abajo! Entonces así las tienen que pegar”. Cuando terminan de hacer eso, les recibe sus dibujos, les pone el nombre y los pega en la pared. A continuación los felicita por haber trabajado bien: “les quedaron muy lindos los trabajos, algunos no mas que no le achuntaron y pegaron el barco en la tierra, andaban medios perdidos, ahora vamos a salir a recreo, en orden nos formamos y salimos todos juntos”. Los niños se forman y salen con ella al recreo.

**Miércoles 9 de octubre de 2013, observación nivel medio mayor**

**Profesora (3)**

**Segundo bloque**

**Observación 18**

Está la profesora (3) con 6 niños en la sala de computación, sentaron en grupos de 2 o 3 por cada computador, la profesora (3) los orienta en la actividad que realizan, utilizan el mouse, jugando al memorice, ella les señala permanentemente: *“niños el ratoncito se mueve despacito y cuando la flechita está en la carta, le pinchan y ahí se da vuelta solita... deben irse turnando con los demás compañeros para que a todos les toque”*. Algunos niños se inquietaban mucho cuando no les resultaba lo que trataban de hacer en el computador, ella los calmaba diciendo *“cuando no funcione, esperen un momento y háganlo de nuevo, recuerden tratar con cuidado el computador para que no se enoje y funcione bien!”*. Luego les dio instrucciones puesto por puesto para realizar otra actividad dentro del mismo sitio web en que se encontraban... *“ahora vamos a apretar la flechita para devolvernos y apretar donde sale el arbolito, ahí aparecen imágenes para pintar, tienen que escoger un color y arrastrarlo con el ratón hasta la parte que quieren pintar”*, los niños juegan, se ven entretenidos, la profesora ve la hora y dice: *“niños ya estamos en la hora, vamos a apagar el computador para ir a recreo, deben llevar la flechita donde está la equis y cerrar todo, después aprietan el botón para apagar y le ponen la ropita al computador para que quede ordenado”*.

Salen de la sala de computación y se dirigen al patio a jugar. Luego de un rato los llama aplaudiendo y diciendo *“vamos!, vamos!”*. la profesora (3) les dice que realizarán la rutina de aseo: *“vamos a ir al baño, ordenados y en trencito”*, se dirigen al baño simulando un tren y ahí les comienza a repartir jabón y dice: *“los que quieran orinar háganlo con cuidado!”* mientras sigue repartiendo jabón y toalla de papel para que se sequen los que van saliendo, le pregunta a algunos *“¿usted va a orinar?, ya con cuidado y las niñas que quieran orinar me piden papel higiénico”*, finalizada la rutina de aseo, vuelven a la sala.

**Martes 22 de octubre de 2013, observación nivel medio mayor**

**Profesora (3)**

**Segundo bloque**

**Observación 19**

Hay 7 niños en la sala, 6 varones y una niña. Vienen de vuelta del primer recreo, la profesora (3) les indica que se servirán la colación cuando estén ordenados y callados: *“nadie va a comer hasta que estén todos en silencio y ordenados”*, una vez establecido el orden que ella espera, comienza a entregar las colaciones de los niños que estaban guardadas en la caja correspondiente (caja de colaciones), va preguntando de quién es cada cosa, mientras se pasea por la sala y los niños esperan ansiosos: *“¿quién trajo este rico yogurt?, ¿de quién son estas galletitas tan ricas?”*... Algunos niños no logran abrir los envases de su colación y dicen: *“tía me lo abre”*, ella les corrige diciendo: *“me lo abre por favor tía”*, abre los envases y se los entrega preguntando: *“¿Cómo se dice?, aaah bien, gracias tía, no se les deben olvidar las palabras mágicas”*. Mientras los niños comen, ella se sienta en su puesto y comienza a separar figuras geométricas que va sacando de una caja.

Después de un rato, se para y les dice: *“vamos terminando y botando la basura al basurero, no quiero ver papeles en el suelo ni encima de las mesas, se paran y los botan donde corresponde”*, los niños botan su basura y se vuelven a sentar, ella espera que todos terminen y que no haya basura y dice: *“ahora nos vamos a sentar en un círculo y vamos a trabajar todos juntos”*, comienza a acomodar los muebles de manera que queda una mesa en el centro y las sillas alrededor, los niños se ubican en sus sillas y ella también, cerrando el círculo.

Para iniciar la actividad les pregunta: *“¿qué tengo en mis manos? (mostrándole figuras geométricas, representadas en material concreto), ellos responden “círculos, cuadrado y triángulo”*, ella les dice *“muy bien!, son círculos, cuadrados y triángulos, son figuras geométricas, ¿se dan cuenta que son de distintos colores y tamaños?”, ellos responden: “rojo, amarillo, chico, mediano”, los felicita diciendo: bieeeen! Hemos*

*aprendido mucho parece, ahora lo que vamos a hacer es clasificarlos por tamaño, color y forma*". Va mostrándole una figura a cada niño y le pregunta: *"¿Qué figura es?, ¿de qué color es?, ¿Qué tamaño tiene?"*, la mayoría de los niños responde correctamente, los que vacilan en sus respuestas reciben orientación de la profesora: *"¿estás seguro?, míralo bien, compara su tamaño con este otro"*. Trabajan activamente durante la actividad, se observan entretenidos y motivados. A continuación la profesora (3) retira el material y les pasa una hoja que tiene dibujos sin pintar de triángulos, cuadrados y círculos de distinto tamaño, les pide *"vuelvan a sus puestos, ayúdenme a ordenar la sala para que puedan pintar cada uno en su mesa sentaditos"*. Los niños acomodan los muebles con la profesora (3) y se sientan en sus puestos con su hoja, ella reparte los lápices y entrega la instrucción *"deben pintar las figuras que están en la hoja, los cuadrados, círculos y triángulos grandes de amarillo, los medianos de color rojo y los pequeños de color azul, ¿entendieron?"*, ellos responden *"¡si!"* y comienzan a pintar. La profesora (3) reitera constantemente la instrucción: *"los grandes amarillo, medianos rojos y pequeños azules, recuerden!"*. Los niños van terminando y entregando su hoja, ella las marca con una carita feliz y les pide que se sienten nuevamente porque pronto saldrán a recreo: *"muy lindo, le quedó muy bien, ahora se sienta y esperemos que terminen su compañeros para que salgamos a recreo"*. Espera que terminen todos, les dice: *"nos formamos para salir"* y salen al patio.

**Lunes 28 de octubre de 2013, observación nivel medio mayor**

**Profesora (3)**

**Tercer bloque**

**Observación 20**

Los niños vienen llegando del recreo, están bastante agitados y sucios, la profesora (3) dice: *“no podemos trabajar así de cochinos, nos vamos a ir a lavar y los que quieran orinar van a ir ahora para que después comencemos a trabajar”*, les pide que se formen para salir hacia el baño: *“vamos a hacer una fila y vamos a ir al baño de los grandes que está más cerca para que volvamos rápido y nos pongamos a trabajar”*. Salen de la sala hacia el baño y vuelven en un par de minutos, al regresar la profesora les pide que se sienten en un círculo: *“niños vamos a tomar la silla y nos vamos a sentar alrededor de la mesa que voy a poner aquí”*, Mientras corre una mesa y despeja el alrededor. Los niños se ubican donde les señaló y ella pone sobre la mesa un tablero grande y lleno de imágenes pequeñas, en su mano tiene un mazo de láminas de imágenes, dice: *“¿qué creen que vamos a hacer con esto que tengo aquí?”*, algunos niños responden: *“jugar, adivinar”*, ella dice: *“Muy bien!, vamos a jugar, pero para ganar tenemos que estar muy atentos y respetar el turno de los compañeros, hay que responder sólo cuando la tía me pregunte, ¿entendido?...* Los niños asientan con la cabeza y ella hace la primera pregunta: *“Ya Catita, tú eres la primera, mira muy bien la imagen que te voy a mostrar y busca la misma en el tablero... ¿qué es esto?, muy bien! Una manzana... ¿dónde estará la manzana en el tablero?, búscala bien...bien!! Ahí está!, muy bien Catita, ahora Juanito es tu turno...”* Repite la acción varias veces, cada niño responde, algunos se demoran un poco más en responder y ella los motiva diciendo: *“busca bien, abre bien los ojitos”*, los niños participan entusiasmado y dicen: *“tía yo, tía yo”* para que ella los elija para participar, todos los niños responden dos veces. Luego de eso da por finalizado el juego y les dice que estaban trabajando con ese juego: *“niños se dan cuenta que con este juego aprendemos a mirar con los ojitos más abiertos y a poner atención”*.

Se pone de pie y les dice que la esperen: *“quédense sentaditos así mismo porque vamos a seguir trabajando todos juntos”*, mientras ella busca algo entre sus cosas, un niño le pega a otro y el agredido se pone a llorar, la profesora se da cuenta y pregunta: *“¿Qué pasó, que le pasó al Maximiliano?”*, otro compañero responde y dice: *“el benja e pegó tía”*... Ella se acerca al grupo y le dice a Benjamín: *“¿Es cierto que le pegó al Maxi?, ¿Por qué?”*, Benjamín se pone a llorar y ahora son dos niños los que lloran dentro de la sala, el resto de los niños está en silencio mirando a sus compañeros que lloran. La profesora (3) no espera mas respuestas ni pregunta más cosas y les dice a los niños que lloran: *“ya, no lloren más, ya pasó, ahora vamos a trabajar, miren acá y pongan atención”* pasa un periodo corto para que los niños se calmen, mientras ella ya trabajaba con el resto haciendo que imitaran gestos faciales que ella mostraba en imágenes (caras felices, tristes, mejillas infladas, etc.) Luego de que todos los niños del grupo realizaran la actividad, se pone de pie y les dice: *“ya niños, nos vamos, tomen sus mochilas para que nos vamos, los del furgón esperen aquí, yo voy a dejar a los demás a la puerta y vuelvo”*, se forman y ella sale de la sala con algunos, mientras los otros se quedan en la sala con su mochila puesta esperando que el furgón los lleve a buscar.

**Miércoles 30 de octubre 2013, observación nivel medio mayor**

**Profesora (3)**

**Primer bloque**

**Observación 21**

Los niños comienzan a llegar a la sala, sacan la colación y la ponen en la caja correspondiente, la profesora (3) los saluda a medida que llegan *“Hola, ¿cómo está, como amaneció hoy?”*, algunos niños responde *“bien!”*, otros sólo sonríen y siguen avanzando, toman un juego, se sientan en su puesto y comienzan a jugar. La profesora (3) les indica que sigan jugando porque esperarán a su compañero Abel que vienen en el furgón de la aldea, señalando que el furgón siempre se atrasa: *“no nos vamos a saludar todavía hasta que llegue Abel porque el furgón para variar no ha llegado a la hora, por mientras sigan jugando”*.

Abel llega a la sala y ya se da por completado el curso por lo que la profesora (3) les pide que guarden los juegos y juguetes para saludarse: *“Ya niños, vamos a guardar los juegos y juguetes para que nos saludemos”*... *“vamos a dejarlos en su lugar en orden y calladitos”*. Los niños se ponen de pie y siguen la instrucción.

Se ubican con sus sillas en la parte de la sala en que se encuentra el mural, ahí realizan la rutina de saludo en que la profesora (3) los saluda uno por uno y les pregunta cómo están: *“Hola hola niños ¿cómo están?, ¿cómo está usted?”* además les pregunta sobre la fecha y el clima del día *“¿Quién sabe qué día es hoy?, ¿cuál es la fecha del día de hoy?”*, los niños responden y ella los felicita *“Muy bien! Hoy es jueves 31!”*

Llega la fonoaudióloga a llevarse a un niño, interrumpiendo la rutina de saludo, *“Permiso tía, necesito llevarme a Sebastián”*, la profesora (3) autoriza que el niño salga, *“llévelo no mas tía”*. El resto de los niños participan activos y entusiastas en la rutina de saludo, respondiendo a las preguntas que realiza la profesora (3) y cantando las canciones.

A continuación la profesora (3) pasa la lista: “¿quién faltó hoy?”, los niños participan identificando quien vino y quien no, el total de niñas que hay, el total de niños, cuántos niños faltaron.

Les pide que ubiquen sus sillas en sus puestos: “ya niños vamos a empezar a trabajar, cada uno va a tomar su silla y se va a sentar en su puesto, ahora”, explica las instrucciones de la actividad a realizar “ya niños vamos a pintar las hojitas que les voy a entregar, tienen que pintar los niños que están sonriendo solamente, no los demás niños... hay muchas caritas distintas, algunas están enojadas, otras sorprendidas, otras llorando y nosotros debemos pintar sólo las sonrientes, recuerden, yo les voy a pasar lápices a los grupos y deben compartir!”, los niños comienzan a trabajar. Algunos niños no entendieron bien la instrucción y ella pasa por los puestos aclarando ideas individualmente, “deben pintar sólo las caritas sonrientes de los niños... ¿Este niño está feliz o enojado?, enojado, ya entonces ¿hay que pintarlo?, no, muy bien!”. Trabajan de manera armoniosa y ordenada, la profesora(3) los motiva y refuerza permanentemente: “Bien niños, están trabajando muy bien, sigan así!”. Llega la hora del recreo, les pide que entreguen su tarea: “ya niños traigan su hojita para que la guardemos, yo les voy a poner el nombre, para que podamos ir a recreo”, les va poniendo nombre y guardando mientras los niños van saliendo al patio.

**Lunes 4 de noviembre de 2013, observación nivel medio mayor**

**Profesora (3)**

**Segundo bloque**

**Observación 22**

Hay 5 niños en la sala, la profesora (3) está anotando algo sentada en su puesto y los niños juegan con rompecabezas y juegos de encaje sentados en sus puestos. Se pone de pie y dice: *“ya chicos, vamos a guardar para que cantemos”*... los niños se paran con sus juguetes para ir a guardarlos y una niña pregunta: *“¿qué vamos a cantar tía?”*, ella le responde: *“vamos a ensayar la canción que tenemos que cantar para la graduación”*, en ese momento llega la profesora (2) del pre kinder con sus niños e ingresan a la sala para realizar el ensayo: *“saluden a las visitas niños”*, ellos sonríen y con timidez dicen *“hola tía”*, la otra profesora (2) los saluda y ubica a sus niños, una vez sentados todos los niños la profesora (3) pregunta: *“¿Quién se acuerda de la canción?”*, un niño levanta la mano y comienza a cantar: *“vuelva, vuelva”*, la profesora se ríe y le dice: *“muy bien! Pero ese es el coro, tenemos que cantar del principio”*, ella comienza a cantar y los niños la siguen, la mayoría de los niños cantan coordinadamente, pero hay algunos que se encuentran callados, al notarlo les dice: *“se tienen que aprender la canción pues chiquillos, para que le canten a los papitos ese día”*. Repiten la canción varias veces hasta que dice: *“ya, vamos muy bien, mañana vamos a ensayar de nuevo, cantaron muy bonito, despídanse de la tía que se va a su sala”*, la otra profesora (2) se retira con sus niños y la profesora (3) dice: *“ahora vamos a salir al patio un rato para que descansen y a la vuelta vamos a ver una película”*, los niños se ponen de pie y salen de la sala corriendo, ella les grita desde la sala, mientras ordena unas cosas para salir con ellos: *“no corran, se pueden caer, salgan con cuidado”*, saca una colación y sale con ellos al patio.

**Martes 5 de noviembre de 2013, observación nivel medio mayor**

**Profesora (3)**

**Primer bloque**

**Observación 23**

Hay 8 niños en la sala, están todos sentados jugando con rompe cabezas y juegos de encaje, la profesora (3) está escribiendo en el libro de clases y pregunta: *“¿quién faltó hoy, ¿a quién echan de menos?”*, ellos responden *“todos vinieron tía”*, ella asienta con la cabeza y dice *“muy bien, asistencia completa”*, luego de un rato, se pone de pie y les dice: *“ya niños vamos a guardar para que comencemos a trabajar”*, los niños se van poniendo de pie y guardando las cosas, se producen un poco de desorden en ese momento, ella dice *“dije que vamos a guardar y volvemos a nuestros puesto, no quiero niños conversando, ni de pie”*, está sonando música de fondo, uno de los niños se dirige a su puesto bailando, la profesora (3) lo ve y pregunta *“¿tienen ganas de bailar parece?”* y los niños responden *“si”*, ella sonrío y les dice: *“bueno vamos a bailar entonces”*, los niños se alegran y le dicen *“tía bailemos cueca”*, otros dicen *“nooo, bailemos pascuense”* y la tía sonriente les responde: *“tranquilos, vamos a bailar de todo un poco”*, comienza a correr las mesas para hacer espacio, los niños se ponen de pie, le sube el volumen a la música y se ponen a bailar, se ven entretenidos, todos bailan y ríen, ella los motiva diciendo: *“muy bien! esos son mis bailarines, están como para ir a viña”*, les muestra nuevos pasos y disfruta con ellos.

Los estudiantes bailan durante largo rato y luego cuando ya se ven cansados la profesora (3) les dice: *“ya niños, fue suficiente por hoy de baile, vamos a lavarnos para que se nos pase el calor porque nos agitamos mucho”*, algunos niños reclaman y dicen *“no tía, queremos bailar mas”* a eso ella responde: *“no podemos bailar mas porque se nos pasó volando el rato y ya debemos ir a recreo, pero otro día bailaremos de nuevo si se portan bien”*, los niños acceden, ella les pide que se formen y salen al baño, les reparte jabón y toalla de papel, señala que vuelvan a la sala: *“se lavan, se secan y se van a la sala”*, una vez terminada la rutina de aseo y estando todos en la sala, les dice: *“ahora vamos a ir a recreo y si se portan bien, podremos bailar de nuevo más tarde”*, los niños salen a recreo.

**Lunes 11 de noviembre de 2013, observación de nivel medio mayor**

**Profesora (3)**

**Segundo bloque**

**Observación 24**

Hay 18 niños en la sala, el grupo del medio mayor y kínder, debido a que la profesora (2) del kínder no se encuentra en la escuela. La profesora (3) les pide a los niños que busquen su colación diciéndoles *“Niños saquen la colación de la caja para que se la sirvan”*, se sientan y cantan la canción de la colación, les hace cantar por segunda vez a todos, debido a que algunos no cantaron. Se sientan en grupos de 4 y 3 niños(as).

Conversan mientras la profesora (3) se pasea por la sala abriendo los envases e indicando que voten la basura al basurero diciendo *“los envases se botan al basurero no al suelo”*, un niño señala que no le gusta la colación que trajo *“Tía, no me gusta”* y ella le responde *“Ya, guárdala en tu mochila”* mientras le dice que la guarde en su mochila y le pasa otra colación que ella tenía guardada. Les indica que deben tener una buena postura para comer, diciendo: *“¿en su casa ustedes comen sentados así?, deben comer bien sentado en la mesa*, vuelve a indicar dónde se vota la basura, cantan una canción que dice lo mismo y les indica que no se habla con la boca llena porque *“se les mete la ballena”*.

Se queja (bromeando) con que quiere que vuelva la tía que no está, exclamando *“¡ay! quiero que llegue la tía.”* Señala que deben apuren en terminar para comenzar a trabajar, diciendo *“vamos terminando niños para que empecemos a trabajar en la actividad”*. Les pide que cierren la boca y los ojos para rosear desodorante ambiental, dice: *“niños cierran la boquita y los ojitos que voy a echar desodorante ambiental”*

Una vez que los niños(as) guardan sus cosas de la colación comienza la actividad. La profesora (3) les pide a los niños(as) silencio y señala *“cuando la tía habla, los niños se callan”*. Luego comienza a explicar lo que harán señalando *“Hoy vamos a ver algo que ya conocemos, que tiene que ver con reconocer los distintos trabajos que realizan los grandes”* y pregunta *“¿Qué quieren ser cuando grandes?”*, pide silencio, los niños comienzan a responder *“carabinero, futbolista, bombero, profesora”*, ella insiste en el

silencio como muestra de respeto para escuchar a los compañeros, pone hincapié en el respeto para escuchar, los felicita por sus respuestas y les dice que tal vez con el tiempo cambien su opinión *“Ahora pueden pensar eso, pero quizás cuando sean grandes quieran ser otra cosa, pero para eso hay que estudiar y esforzarse, porque todo uno lo puede lograr haciendo un esfuerzo para mejorar su futuro y ser mejores personas”*.

Les dice que van a hacer un juego, el juego del *“quien será”*, explica el juego diciendo *“Ahora yo les voy a decir algunas características de un trabajador y ustedes deben adivinar de quién se trata”*. Antes de comenzar, les indica a los niños del kínder que trabajarán la actividad que ella tenía preparada para el medio mayor y dice *“Los niños del kínder van a participar en la actividad que yo tenía preparada para los chiquititos, ustedes ya vieron esto, pero lo vamos a recordar”*.

Durante el desarrollo de la actividad y para hacer alusión al oficio de peluquera, a modo de ejemplo pregunta a los niños, *“sus mamás ¿se tiñen el pelo?”*, mientras varios niños responden, los niños de la aldea no responden. Se interrumpe la clase por una llamada telefónica a la educadora de parte de la profesora del kínder que se encuentra ausente, se disculpa con los niños diciendo: *“disculpen niños, era la tía para preguntarme como se están portando”*.

Trabaja con el grupo completo la identificación de oficios y profesiones, ejemplifica y hace preguntas como: *“¿Qué hace la peluquera?, ¿Quiénes son los que apagan incendios y rescatan a la gente?, ¿Quiénes usan ropa verde y nos cuidan en la calle?, ¿Cómo se llama la persona que le enseña a los niños en la escuela?”*. Una niña pide permiso para ir al baño y ella le dice *“no, siéntate”*. Simultáneamente hay un niño molestando a sus compañeros, la tía tomó su silla y le pide que se siente solo en otro lado de la sala diciendo: *“te vas a sentar aquí sólo porque no sabemos compartir con tus compañeros”*. Les entrega una lámina relacionada con la profesión de doctor que deben pintar, reparte lápices en los grupos, la niña vuelve a pedir permiso para ir al baño y esta vez la autoriza, mientras los niños pintan, la profesora (3) pasa la lista,

ordena sus cosas y da indicaciones sobre los colores que pueden y no usar, diciendo:  
*“no pueden pintar la cara del doctor verde, porque las personas no son de color verde”*,  
van terminando, entregan la hoja y salen a recreo.

**Jueves 28 de noviembre de 2013, observación nivel medio mayor**

**Profesora (3)**

**Segundo bloque**

**Observación 25**

Hay 7 niños en la sala, están todos de pie bailando música pascuense, la profesora (3) en momento baila con ellos y en otros sale de la sala por unos minutos y vuelve a contar dinero en su puesto, escribe en un cuaderno, saca calculo en una calculadora, vuelve a contar dinero, vuelve a salir y los niños continúan bailando. En una de sus salidas les dice: *“niños la tía está ocupadita viendo lo de los diplomas y las fotos, pero ustedes sigan bailando no mas, yo vuelvo al tiro”*, ellos siguen en su dinámica de baile, mientras uno de ellos se sube a una silla para tratar de alcanzar algo del mueble, ella entra en ese momento y le dice: *“bájese de ahí, yo no dije que tomaran nada”*, él le dice: *“tía quiero dibujar con mi pizarra”*, ella responde: *“yo se la saco, siéntese en su puesto para que dibuje, ¿alguien más quiere dibujar con su pizarra,”*, algunos niños responde *“yo”*, ella dice: *“vengan a buscar su pizarra y se sientan a dibujar tranquilos”*. El resto de los niños siguen bailando, mientras otros dibujan... pasado un rato la profesora (3) pregunta *“¿están cansados ya los bailarines?, vamos a parar la música porque están transpirando, nos vamos a sentar a pintar este dibujito que traje”*, los niños se sientan, apaga la música y les entrega un dibujo de un pino navideño, les reparte lápices y dice: *“vamos a pintar el arbolito de navidad para que adornemos la sala”*, los niños comienzan a pintar y ella sigue en la dinámica de entrar, salir y contar dinero. Cuando los niños terminan les pide que entreguen sus dibujos: *“tráiganme los pinitos para ponerles sus nombres”*, los alaga diciendo: *“que lindos!”*, pone los nombre a los dibujos y los pega en la pared, les dice: *“ahora saquen un jueguito por mientras, para que esperemos el recreo”*, los niños siguen la instrucción y juegan hasta que ella dice: *“ya chicos, vamos a salir al patio ordenaditos, pero primero van a dejar los juegos en su lugar ordenaditos”*, los niños dejan las cosas en su lugar, se forman y salen al patio.

## ANEXO 2: CUADRO DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN DE OBSERVACIONES

Foco de Estudio: Intereses Cognitivos predominantes en la relación Profesor (a) – Estudiante		
Profesora 1	Profesora 2	Profesora 3
Eje de Análisis: Sentidos y Significados		
Durante una actividad, la profesora forma grupos de trabajo y señala: <i>“es que ese niño es de la aldea y yo lo senté solo en esa mesa porque es muy lento para trabajar (...) debe ser porque en la aldea no tiene a alguien que lo apoye en este proceso (...) yo ya no se qué hacer con él.”</i>	Respecto a lo que realizarán durante el día, la profesora señala: <i>“(...) hoy haremos un par de actividades afuera con los niños para que lo pasen bien, aunque sea un ratito.”</i>	A la hora de salida, la profesora ordena y distribuye el grupo de la siguiente manera: <i>“ya niños, nos vamos, tomen sus mochilas para que nos vamos, los del furgón del hogar esperen aquí, yo voy a dejar a los demás a la puerta y vuelvo.”</i>
A la hora de salida, llega el furgón a retirar a los estudiantes y la profesora comenta: <i>“¡uh! si, es la hora de salida de los niños aldea.”</i>	Antes de salir al patio a participar de las actividades preparadas para ellos, la profesora dice: <i>“niños fórmense y colóquense atrás de mi, cuando salgamos al patio debemos estar dispuestos a pasarlo muy bien. Ustedes tienen mucha personalidad, así que participen.”</i>	Mientras la profesora espera a los estudiantes, ella observa que aún no han llegado todos los estudiantes y comenta: <i>“no nos vamos a saludar todavía hasta que llegue Abel porque el furgón para variar no ha llegado a la hora, por mientras sigan jugando”.</i>
La profesora durante una actividad señala: <i>“a estos</i>	El tío del furgón entra a la sala preguntando si es que	Realizan una actividad con otro curso, y cuando llega la

<p><i>dos chiquititos les cuesta, son muy lentos para aprender</i>". Luego ella aclara que estos niños son del hogar.</p>	<p>los niños de la aldea terminaron la actividad, por lo que la profesora responde: <i>"en cinco minutos más, sales todos los niños (...) así que me tiene que esperar un poco, porque debo culminar la actividad con todos."</i></p>	<p>otra profesora con sus niños a la sala, ella dice: <i>"saluden a las visitas niños."</i></p>
<p>Una estudiante de otro curso entra a la sala y dice que el furgón se va, a lo que la profesora señala: <i>"¡uh! si, es la hora de salida de los niños aldea."</i></p>	<p>Al finalizar el recreo, la profesora pide que vayan al baño para luego comenzar la clase, diciendo: <i>"vamos a ir al baño a lavarnos, nos vamos a subir bien las mangas, con cuidado de no mojarnos la ropa, nos vamos a lavar la cara y las manos y nos vamos a devolver a la sala rápido para no mojarnos"</i>.</p>	<p>Respecto a la actividad realizada de baila, la profesora señala: <i>"¡muy bien! esos son mis bailarines, están como para ir a viña."</i></p>
<p>Los niños (as) se empujan, por lo que la profesora dice: <i>"¿recuerdan lo que les he enseñado? Los niños deben cuidar a las niñas, y como en esta sala solo hay una niña, ella es nuestra princesa y debemos cuidarla. Así que ella va</i></p>	<p>Al finalizar la jornada, la profesora señala: <i>"ya niños, nos vamos, pero vamos a esperar aquí a las mamitas, los de la aldea vengan para subirse al furgón, tomen su mochila."</i></p>	<p>Durante la colación, la profesora observa que hay estudiantes que comen de pié, por lo que ella dice: <i>"¿en su casa ustedes comen sentados? ¿Así? deben comer bien sentado en la mesa (...) no se habla con la boca llena porque se</i></p>

<p><i>primero en la fila y nadie se empuja.”</i></p>		<p><i>les mete la ballena”.</i></p>
<p>En el baño dos niños comienzan a tirarse agua, por lo que señala: <i>“ustedes dos tenían que ser, ya se fueron al patio (...) esos dos niños no saben seguir reglas, es que como viven en el hogar... ahí como que no les enseñan nada. Por eso siempre tengo que poner más atención en ellos.”</i></p>	<p>Mientras la profesora recibe a todos los estudiantes en la puerta de la sala de clases, llegan dos niños y ellas les dice: <i>“llegaron los desordenados.”</i></p>	<p>Antes de comenzar la actividad, la profesora dice a los estudiantes: <i>“cuando la tía habla, los niños se callan.”</i></p>
<p>Los estudiantes salen corriendo al patio, por lo que dice: <i>“¡ay! Estos niñitos, son tan porfiados.”</i></p>	<p>La profesora inicia una actividad en donde relata un cuento: <i>“ahora todos vamos a tomar nuestra silla y vamos a colocarnos en posición de cuento (manera circular), porque el cuento que les traje el día de hoy es súper importante porque nos enseña acerca del respeto hacia las demás personas, porque todos somos diferentes”</i></p>	<p>Mientras la profesora y los estudiantes realizan la actividad de las profesiones, la profesora señala: <i>“(...) cuando sean grandes (a lo mejor) querrán ser otra cosa, pero para eso hay que estudiar y esforzarse, porque todo uno lo puede lograr haciendo un esfuerzo para mejorar su futuro y ser mejores personas.”</i></p>
<p>Luego del recreo, la profesora les dice: <i>“(...) a ustedes se les olvida que a</i></p>	<p>Mientras los estudiantes trabajan en la actividad, la profesora señala: <i>“este</i></p>	<p>Durante la actividad hay un estudiante que molesta a sus compañeros, por lo que</p>

<p><i>la sala tenemos que entrar en orden y silencio. Si entran como locos jugando, puede ocurrir un accidente. Entre ustedes mismos se deben cuidar.”</i></p>	<p><i>curso es maravilloso, nos reímos, la pasamos bien y lo mejor es que trabajan”.</i></p>	<p><i>la profesora dice: “te vas a sentar aquí sólo porque no sabemos compartir con tus compañeros”.</i></p>
<p><i>Previo al momento de la colación, señala: “(...) en este tiempo debemos estar todos sentados y callados porque cuando se come, se come en orden y silencio ¿cuántas veces lo hemos dicho? (...) pásale los individuales a tus compañeros para que no ensucien la mesa, por favor.””</i></p>	<p><i>Durante la colación, la profesora le dice a los estudiantes: “que rico es comer la colación con ustedes.”</i></p>	<p><i>Mientras la profesora espera a los estudiantes en la puerta de la sala, ella les dice: “parece que se quedaron dormidos los compañeros niños (...) ¡Buenas noches! Tan tarde que viene llegando, ¿se quedó dormida la mamá? (...) saque su colación la guarda y saque su pizarra para que dibuje (...) ya niños, nos vamos a saludar, guardemos las pizarras.”</i></p>
<p><i>Durante la colación, la profesora dice: “el que queda con hambre me dice para yo darle en un vasito yogurt y un pancito con margarina (...) yo siempre les traigo cositas, porque como en el hogar no comen tan bien, no me gustan que queden con hambre.”</i></p>	<p><i>Un estudiante no participa de zumba para niños, por lo que la profesora señala: “¡José! Si tú no quieres participar, no lo hagas, pero quédate a mi lado y vemos que podemos hacer los dos juntos ¿te parece?”</i></p>	<p><i>Al finalizar la actividad en la sala de computación y antes de salir al recreo, la profesora dice: “(...) vamos a apagar el computador para ir a recreo, deben llevar la flechita donde está la equis y cerrar todo, después aprietan el botón para apagar y le ponen la ropita al computador para</i></p>

		<i>que quede ordenado”.</i>
Al finalizar una actividad en la que pintan, ella dice: <i>“vengan y hagan una fila, les daré cremita para sus manos (...) tengo que cuidarles la piel, porque allá en el hogar nunca le echan cremita a los niños.”</i>	Al finalizar la actividad, la profesora pregunta: <i>“¿les gustó la clase de zumba? ¿Qué juego propondrían ustedes para la próxima actividad? (...)”</i>	Frente a un conflicto que hubo en la sala de clases, la profesora dice: <i>“¿Qué pasó, que le pasó al Maximiliano? (...) ¿Es cierto que le pegó al Maxi?, ¿Por qué? (...) ya, no lloren más, ya pasó, ahora vamos a trabajar, miren acá y pongan atención.”</i>
La profesora compara a un estudiante con el personaje del cuento que ven en el video, diciendo: <i>“igual que tú José, cuando te arrancas en las mañanas para no tomarte las gotitas de flores de bach que te da con tanto cariño la tía de reiki (...) eres tan inquieto.”</i>	La profesora se acerca a un niño que nota anímicamente decaído y le pregunta: <i>“(...) ¿tiene sueño ( lo toca para ver si tiene fiebre) estás un poco afiebrado parece, pero ya falta poquito para que nos vamos y le voy a decir a la mamá que lo observe por si se está enfermado para que le de algo, quédese ahí tranquilito y duerma un ratito si quiere.”</i>	Al momento de pasar asistencia, la profesora pregunta: <i>“¿quién faltó hoy, ¿a quién echan de menos?”</i> , ellos responden <i>“todos vinieron tía (...) muy bien, asistencia completa”</i>
La profesora cambia de actividad, diciendo: <i>“ya no veremos más frutas, ahora veremos y aprenderemos de las vocales y números. “¿Qué cosa conocen que</i>	Respecto al estudiante que se encontraba enfermo, la profesora habla con su mamá y le dice: <i>“El Alexis se siente mal, dice que le duelela guatita y parece</i>	Al termino de la actividad de baile, la profesora dice: <i>“ya niños, fue suficiente por hoy de baile, vamos a lavarnos para que se nos pase el calor porque nos agitamos</i>

<p><i>comience con la vocal “a”?</i>  <i>¿Qué conocen que empiece con la vocal “e”?</i> (...) <i>¿Qué cosa conocen que comience con la letra “u”?</i></p>	<p><i>que tiene fiebre, para que lo observe.”</i></p>	<p><i>mucho.”</i></p>
<p>La profesora envía una tarea para la casa y hace la siguiente distinción: <i>“vamos a la sala porque les debo entregar una tarea para sus casas y hogar.”</i></p>	<p>Durante una actividad, la profesora dice a los estudiantes: <i>“no importa que nos equivoquemos, lo volvemos a intentar para que nos resulte, recuerden que cuando uno está aprendiendo, se equivoca muy seguido”.</i></p>	<p>Mientras los estudiantes bailan en la sala de clases, la profesora realiza otra actividad y dice: <i>“niños la tía está ocupadita viendo lo de los diplomas y las fotos, pero ustedes sigan bailando no mas, yo vuelvo al tiro.”</i></p>
<p>Un estudiante juega con otro compañero mientras la profesora inicia una actividad, por lo que le dice: <i>“¡te sientas o voy a llamar a tu mamá!”</i></p>	<p>Antes de salir al recreo, la profesora da indicaciones: <i>“(…) vamos a salir al patio, está mojado el patio y hay posas de agua, si que vamos a andar con cuidado y sólo en la parte con techo para que nadie se moje.”</i></p>	
<p>Frente a un estudiante que trabaja con mayor facilidad, la profesora señala: <i>“¡bien Nicolás, muy bien!, has respondido todo bien ¡lo felicito!”</i></p>	<p>Al momento de llegar los estudiantes a la sala de clases, la profesora los recibe de un beso y dice: <i>“¿Cómo amaneció hoy?, ¿cómo está?”</i> (...) <i>pueden sacar un juego por</i></p>	

	<p><i>mientras si quieren para que esperemos al resto (...) parece que llegaron con sueñito chiquillos, ¿se acostaron muy tarde anoche?, se quedaron viendo tele ¡apuesto!</i></p>	
<p>Al comenzar la jornada la profesora saluda de un beso a cada estudiante y dice: <i>“Buenos días niños (...) ya, ahora vamos a cantar. A la cuenta de tres comenzamos... uno, dos, tres...”</i> Todos cantan la canción del saludo.</p>	<p><i>Para iniciar la clase, la profesora invita a los estudiantes a conversar y ella señala: “ayer mi hijo se cayó y se hizo una herida muy fea.”</i> Los estudiantes comparten sus experiencias y ella los escucha.</p>	
<p>Durante la colación, la profesora señala: <i>“siempre me siento con ellos al momento de la colación, pero me sacaron una silla, así que hoy será la excepción (...) los niños son súper inquietos, hay que enseñarles de todo para que maduren pronto (...) yo los trato como grandes para que crezcan.”</i></p>	<p>La profesora compra jugo para después del recreo, diciendo: <i>“¡niños vengan! ¡Miren lo que compré para todos! (...) es que hoy hace mucho calor ¿está rico para un jugo, cierto?”</i></p>	
<p>Al finalizar la colación, la profesora distribuye funciones: <i>“usted es el</i></p>	<p>Al finalizar el recreo, la profesora dice: <i>“ya niños, vengan a recibir alcohol</i></p>	

<i>encargado hoy de recoger los individuales de las mesas, así que vaya y guárdelos.”</i>	<i>gel para que se limpien sus manitos”.</i>	
Respecto al trabajo que hace en lenguaje, ella señala: <i>“es súper importante que los chiquillos hagan ejercicios de lengua con sonidos, como ellos tienen problemas de lenguaje, siempre hay que estar reforzando.”</i>	Antes de la colación la profesora pide a un estudiante que sea su ayudante, diciendo: <i>“Mario, ayúdame a entregar los individuales a tus compañeros para que no ensucien la mesa, por favor.”</i>	
Frente a un estudiante que no quiere participar de la actividad, ella dice: <i>“tú siempre haces lo mismo, trabajas cuando quieres”</i> y enseguida me pide: <i>“llévate y le colocas una vacuna por favor.”</i>		
<b>Eje de Análisis: didáctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje</b>		
<i>“fórmense, porque vamos a ir a la sala de computación. Pero, tienen que estar todos ordenados o sino no vamos a ningún lugar.”</i>	Al terminar la actividad realizada en el patio, la profesora dice: <i>“cuando se hayan lavado las manos, podremos pasar a ver la sorpresa que les tengo en la sala.”</i>	La profesora hace la rutina de saludo y pregunta: <i>“¿cómo amanecieron?, ¿Qué día es hoy?, ¿cómo está el clima?, ¿quién faltó hoy?, ¿cuántos somos?”</i>
Para comenzar una actividad, la profesora dice:	Para realizar la clase de comida saludable, la	De regreso del recreo, la profesora comienza la

<p><i>“niños vamos a guardar y nos vamos a sentar en las mesas como corresponde, ordenaditos y en silencio”</i></p>	<p>profesora prepara una convivencia, diciendo: <i>“hoy nos podemos sentar en el lugar que queramos y comer todo lo que quieran, porque la convivencia del día de hoy es saludable.”</i></p>	<p>rutina de aseo personal, diciendo: <i>“vamos a ir al baño, ordenados y en trencito (...) los que quieran orinar háganlo con cuidado (...) ¿usted va a orinar?, ya con cuidado y las niñas que quieran orinar me piden papel higiénico”,</i></p>
<p>Para responder a las preguntas, la profesora dice: <i>“(...) No me gusta cuando gritan, tienen que aprender a levantar la mano”.</i></p>	<p>Aprovechando el día de lluvia, la profesora comienza la actividad de la siguiente manera: <i>“¿a quién le gusta la lluvia?, ¿Qué les gusta comer cuando llueve? (...) a mí me gusta cuando llueve porque me acuesto temprano y regaloneo con mi hijo”</i></p>	<p>Al momento de la colación la profesora señala: <i>“¿quién trajo este rico yogurt? ¿de quién son estas galletitas tan ricas? (...) Algunos niños no logran abrir los envases “me lo abre por favor tía (...) ¿Cómo se dice?”</i></p>
<p>Al terminar la actividad de verduras, señala: <i>“¡bien! ¡Muy bien! ¡Te quedó precioso! (...) Ahora ¡siéntate!”.</i> A otro niño le dice: <i>“¡uh! Que pintaste feo hoy ¿qué te pasó?”</i></p>	<p>Respecto al trabajo en el libro, la profesora señala: <i>“va a trabajar en esta página, siga bien las rayitas, no cargue mucho el lápiz y que no se ensucie el libro (...) recuerden chicos que hay que cuidar los libros y tratarlos con cariño para que no se estropeen”.</i></p>	<p>La profesora habla sobre el aseo de la sala, posteriormente a la colación, diciendo: <i>“vamos terminando y botando la basura al basurero, no quiero ver papeles en el suelo ni encima de las mesas, se paran y los botan donde corresponde.”</i></p>

<p>Sobre una actividad: <i>“¿por qué estás tan lento hoy día mi amor?” (...)</i> Mejor, yo te ayudo a pintar.” toma lápices de colores y ella termina de pintar la lámina.</p>	<p>Sobre la actividad en el libro, la profesora dice: <i>“niños si tienen dudas de lo que hay que hacer me preguntan, no hagan las actividades que no saben porque se pueden equivocar y cuando borramos se echa a perder el libro”.</i></p>	<p>Para finalizar la actividad sobre las figuras geométricas, la profesora señala: <i>“muy lindo, le quedó muy bien, ahora se sienta y esperemos que terminen su compañeros para que salgamos a recreo”.</i></p>
<p>Al finalizar una actividad, señala <i>“estás trabajando súper bien, te vas a ganar un premio.”</i></p>	<p>La profesora finaliza una actividad y de inmediato comienza otra, diciendo: <i>“Ya pequeños, vamos a guardar los libros en el mueble, ordenados para que no se caigan y nos vamos a sentar mirando a la pizarra para que trabajemos juntos”,</i></p>	<p>A través del juego de &lt;adivinar&gt;, la profesora señala: <i>“niños se dan cuenta que con este juego aprendemos a mirar con los ojitos más abiertos y a poner atención”.</i></p>
<p>Para comenzar la actividad, la profesora pide: <i>“hagan una fila, porque vamos a ir a la sala de computación a trabajar.”</i></p>	<p>Al finalizar el cuento llamado &lt;el pez, es pez&gt;, la profesora pregunta: <i>“¿les gustó la historia? A mí me encantó, porque nos enseña a que todos somos diferentes y debemos ser felices con lo que somos.”</i></p>	<p>La profesora pasa por los puestos aclarando ideas individualmente, <i>“deben pintar sólo las caritas sonrientes de los niños (...)</i> ¿Este niño está feliz o enojado? (...) ¿hay que pintarlo? (...) Bien niños, están trabajando muy bien, sigan así”.</p>
<p>Respecto a la estructura de</p>	<p>La profesora llama elige a</p>	<p>La profesora señala antes</p>

<p>la clase, ella dice: <i>“yo siempre modifico el orden de las actividades que tengo planificadas (...) porque es necesario hacer eso a veces, dependiendo del ánimo de trabajo de cada uno de los niños (...) Yo creo que hoy veremos muchos videos, porque a los niños les encanta.”</i></p>	<p>un estudiante como ayudante de la clase, diciendo: <i>“Iván, hoy día serás mi ayudante ¿me puedes ayudar a entregar las hojas a tus compañeros?”</i></p>	<p>de salir al patio: <i>“ahora vamos a salir al patio un rato para que descansen y a la vuelta vamos a ver una película.”</i></p>
<p>Frente a los gritos de los estudiantes, la profesora señala: <i>“no quiero que griten para responder, quiero que levanten la mano.”</i></p>	<p>Luego de ver el video del cuento trabajado, la profesora hace preguntas: <i>“¿qué nos enseñó el cuento de hoy? ¿Alguien quiere compartir lo que aprendió? (...) ¿será que el pez no se aceptaba con las características que tenía (...) y al final, tuvo que entender el porqué del lugar en donde vivía, porqué era de tal manera? ¿Qué creen ustedes? (...) ¿Ustedes se quieren tal como son? O ¿les gustaría ser diferentes?”</i></p>	<p>Antes de comenzar la actividad, la profesora dice: <i>“vamos a guardar y volvemos a nuestros puestos, no quiero niños conversando, ni de pie.”</i></p>
<p>La profesora da las indicaciones sobre la tarea para la casa: <i>“(...)”</i></p>	<p>Para finalizar la actividad de los planetas, la profesora dice: <i>“ya, ahora</i></p>	<p>Al finalizar la actividad de baile, la profesora invita a los estudiantes a realizar la</p>

<p><i>escuchen, porque explicaré lo que deben hacer. Deben rellenar con papel picado la imagen de la vaca, para esto deben pedirle ayuda a sus papás o a alguien del hogar.”</i></p>	<p><i>todos juntos nombraremos los planetas que yo iré mostrando con las láminas”</i></p>	<p><i>rutina de aseo, diciendo: “ya niños, fue suficiente por hoy de baile, vamos a lavarnos para que se nos pase el calor porque nos agitamos mucho.”</i></p>
<p><i>“estábamos súper bien en la sala de computación, hasta que ustedes se pusieron a jugar y desaprovecharon la oportunidad. Así que ahora sacan su libro, sus lápices y busquen la página que les diré a continuación.”</i></p>		<p>Mientras los estudiantes comen la colación, la profesora observa que hay papeles en el suelo y dice: <i>“los envases se botan al basurero no al suelo.”</i></p>
<p><i>“haremos caligrafía, así que deben tratar de seguir muy bien los puntitos de las palabras para que les quede lindo.”</i></p>		<p>Para iniciar la actividad de las profesiones, la profesora dice: <i>“Hoy vamos a ver algo que ya conocemos, que tiene que ver con reconocer los distintos trabajos que realizan los grandes (...) ¿Qué quieren ser cuando grandes?”</i></p>
<p>En relación a la planificación diaria, la profesora señala: <i>“uno siempre debe estar preparada para cambiar</i></p>		<p>La profesora comenta a sus estudiantes que durante el bloque trabajarán con otro curso, por lo que dice: <i>“Los niños del kínder van a</i></p>

<p><i>drásticamente las actividades, porque uno nunca sabe cómo van a llegar a la sala de clase los estudiantes (...)</i>”</p>		<p><i>participar en la actividad que yo tenía preparada (...) ustedes ya vieron esto, pero lo vamos a recordar.”</i></p>
<p>Para iniciar la actividad, la profesora pregunta: <i>“¿Recuerdan lo que hemos estado viendo en las clases anteriores? (...) hemos estado viendo frutas y verduras; y hoy cada uno de ustedes trajo una rica fruta ¿cuál será? tiene un color llamativo y es dulce (...) Una mandarina”.</i></p>		<p>Mientras los estudiantes pintan la lámina de los profesionales, la profesora le dice a los estudiantes: <i>“no pueden pintar la cara del doctor verde, porque las personas no son de color verde”,</i></p>
<p>Continuando con la actividad de frutas (mandarinas): <i>“ahora busquen en sus mochilas sus mandarinas y se vienen a sentar a la mesa para que disfrutemos su textura, tamaño, color y todas las características que conocemos o vemos en ella (...) ¿de qué color es la mandarina? ¿De qué tamaño es? ¿Cómo será su sabor? ¿Dónde encontramos esta fruta?</i></p>		<p>Antes de salir a recreo, la profesora dice a los estudiantes: <i>“ahora saquen un jueguito por mientras, para que esperemos el recreo (...) ya chicos, vamos a salir al patio ordenaditos, pero primero van a dejar los juegos en su lugar ordenaditos.”</i></p>

(…)”		
<p>La profesora pide a sus estudiantes que degusten la fruta para conocer otras características: <i>“ahora vamos a pelar nuestra mandarina (...) Después de que tengan pelada su mandarina se la comen; yo también comeré una mandarina junto con ustedes.”</i></p>	<p>La profesora decide trabajar en el libro, por lo que dice: <i>“ya, hemos conversado mucho, ahora vamos a trabajar en el libro de lenguaje, yo los voy a llamar para que los vengan a buscar y les digo la página en que tienen que trabajar porque hay algunos que están atrasados”.</i></p>	<p>La profesora comienza la actividad de los medios de transporte, diciendo: <i>“hoy vamos a recordar los medios de transporte (...) ¿cuáles recuerdan? (La profesora entrega una lámina) de los que están en la hojita vamos a pintar sólo los que andan, los que transitan por la tierra, mírenlos bien y sólo pintan los que andan por la tierra, ¿Cuáles andan por la tierra?, ¿el avión anda por la tierra? ¿el auto, por donde anda el auto? (...) bien! Por la tierra”, ya ahora trabajan en sus hojitas y pintan los que andan por la tierra, yo les voy a pasar lápices y pinten ordenadito.”</i></p>
<p>Mientras el grupo trabaja en la actividad, la profesora interrumpe el trabajo de alguno para pedir que hagan otra actividad, diciendo: <i>“a ustedes les toca escribir ahora, tomen bien el plumón y escriban</i></p>	<p>Para una actividad la profesora pide: <i>“los que terminaron pueden hacer un dibujo de la lluvia, saquen hojas de aquí y los lápices los comparten con su grupo”.</i></p>	<p>Ella llama a sus estudiantes de a uno, para practicar ejercicios de pronunciación correspondientes al plan específico: <i>“Benjamín venga... repita, puerta, puerto, puerco.”</i></p>

<p>(...) ellos tienen más problemas de escritura, entonces yo potencio eso así (...) para que después no estén tan desnivelados en conocimientos en relación a sus demás compañeros.”</p>		
<p>Respecto a una actividad sobre las verduras: “(...) La lámina tienen diferentes tipos de verduras, deben sacar su estuche con sus lápices de colores para que puedan pintarlas.”</p>	<p>La profesora tiene preparada como actividad el trabajo en el libro, por lo que dice: “vamos a buscar la página 24; en esa actividad vamos a trabajar, tenemos que pintar los elementos que nos indica el número de al lado (...) aquí en el primero hay muchas abejas, pero el número es el 3, entonces ¿cuántas abejas debemos pintar? (...) tenemos que pintar 3, entonces cada uno va a trabajar en su libro y cuando termine va a hacer el ejercicio de abajo que van a unir el número con la cantidad de elementos que corresponde”.</p>	<p>La profesora explica una actividad, diciendo: “yo voy a pasar por los puestos recortando los dibujos para que ustedes los peguen en la hojita (...) tienen que fijarse bien para que queden bien puestos, no vayan a poner los autos con las ruedas hacia arriba pues, ¿Dónde van las ruedas? ¡Abajo! Entonces así las tienen que pegar”</p>
<p>Para seguir con la unidad</p>	<p>La profesora lleva a la sala</p>	<p>La profesora lleva a los</p>

<p>de frutas y verduras, ella señala: <i>“niños, la otra semana adivinen donde iremos. Vamos a ir a la feria para conocer en vivo y en directo las frutas y verduras.”</i></p>	<p>de clases un notebook, data show y parlantes, para mostrar a los estudiantes un video: <i>“vamos a ver el video de un baile que quiero que conozcan, es el baile del pehuén, un baile Mapuche que me gustaría que hagamos, ¿les parece? (...) si les gusta lo hacemos para que lo presentemos en el acto de fin de año como cuando bailamos para el 18”.</i></p>	<p>estudiantes a trabajar a la sala de computación a jugar memorice. Ella explica: <i>“(...) el ratoncito se mueve despacito y cuando la flechita está en la carta, le pinchan y ahí se da vuelta solita. Deben irse turnando con los demás compañeros para que a todos les toque (...) cuando no funcione, esperen un momento y háganlo de nuevo, recuerden tratar con cuidado el computador para que no se enoje y funcione bien.”</i></p>
<p>Al momento de la colación, un estudiante saca un yogurt y la profesora dice: <i>“cuéntanos lo que conoces del yogurt, háblanos del yogurt (...) ¿de qué otros sabores hay? ¿De qué tamaños hay?”</i></p>	<p>La profesora inicia la lectura del cuento, diciendo a los estudiantes: <i>“(...) el cuento del día de hoy se llama &lt;el pez, es pez&gt; ¿Por qué el cuento se llamará &lt;el pez, es pez&gt;? ¿Cómo son los peces? ¿Conoces los peces? ¿Dónde ocurrirá la historia? (...)”</i> la profesora escucha las respuestas dadas por los estudiantes y les responde: <i>“¡bien! El</i></p>	<p>La profesora continua con la actividad de figuras geométricas y entrega una lámina para cada estudiante, diciendo: <i>“deben pintar las figuras que están en la hoja, los cuadrados, círculos y triángulos grandes de amarillo, los medianos de color rojo y los pequeños de color azul ¿entendieron?”</i></p>

	<p><i>lugar en donde ocurre la historia hay agua, porque los peces viven en los ríos, mar...El pez ¿cómo se habrá sentido al momento de salir del agua? Si a ustedes les tocara irse muy lejos de su familia ¿cómo se sentirían?"</i></p>	
<p>Al iniciar la actividad, la profesora dice: <i>"ahora a ti te toca comenzar a inventar un cuento sobre las frutas (El estudiante habla del plátano). ¿Se imaginan el por qué de la tristeza del plátano? ¿Qué le habrá pasado? ¿Por qué un plátano puede estar triste? (...) Luego, deben dibujar los distintos momentos del cuento que ustedes mismos construyeron."</i></p>	<p>La profesora insta a los estudiantes a escribir un nuevo final para el cuento, diciendo: <i>"Ahora, imagínense que ustedes son escritores y deben escribir un final diferente para el cuento... ustedes ¿Qué contarían para finalizar?"</i></p>	<p>La profesora realiza con los estudiantes la actividad de &lt;adivinar&gt;, diciendo: <i>"¿qué creen que vamos a hacer con esto que tengo aquí? (...) vamos a jugar, pero para ganar tenemos que estar muy atentos y respetar el turno de los compañeros, hay que responder sólo cuando la tía me pregunte, ¿entendido? (...) Ya Catita, tú eres la primera, mira muy bien la imagen que te voy a mostrar y busca la misma en el tablero ¿qué es esto? (...) Una manzana. ¿Dónde estará la manzana en el tablero?, búscala ¡bien, bien!"</i></p>
<p>Para reforzar el trabajo que</p>	<p>Al finalizar el cuento, la</p>	<p>La profesora inicia y explica</p>

<p>se está haciendo con frutas y verduras, la profesora dice: “(...) cada uno de ustedes debe disertar sobre una fruta o verdura. Yo mandaré una comunicación.”</p>	<p>profesora pide a los estudiantes que dibujen, diciendo: “Niños, escúchenme un poquito. Ahora ustedes deben dibujar y pintar la parte que más les gustó del cuento, para que después coloquemos en el diario mural todas sus obras de arte.”</p>	<p>la actividad, diciendo: “ya niños vamos a pintar las hojitas que les voy a entregar, tienen que pintar los niños que están sonriendo solamente, no los demás niños... hay muchas caritas distintas, algunas están enojadas, otras sorprendidas, otras llorando y nosotros debemos pintar sólo las sonrientes.”</p>
<p>Para trabajar lenguaje, la profesora dice: “frente al espejo deben hacer los gestos que yo les vaya pidiendo (...) hagan como si se estuvieran lavando la cara; ahora se lavan los dientes; tápanse los ojos, los abro; ahora, guardo aire en la boca, suelto el aire; hago como caballo; mano derecha arriba, mano izquierda abajo (...)”</p>	<p>La profesora lleva a los estudiantes a la sala de computación para seguir reforzando el cuento leído (“el pez, es pez) y al ver el video, la profesora hace preguntas: “¿se imaginaban de esa manera el pez? ¿Cuál es el personaje que más les llama la atención?”</p>	<p>La profesora se junta con otro curso a trabajar y explica a los estudiantes lo que realizarán: “(...) vamos a guardar para que cantemos (...) vamos a ensayar la canción que tenemos que cantar para la graduación.”</p>
<p>En la sala de computación, antes de comenzar la actividad, la profesora dice: “a ver ¿qué podemos ver? (...) ¡Ah, ya se! Vamos a ver el video musical (...) no,</p>	<p>La profesora envía tarea a sus casas y dice: “niños, llevan tarea en el cuaderno rojo. Así que díganle a sus papás, amigos, tío, tía que les</p>	<p>Cuando ensayan la canción a trabajar, la profesora pregunta: “¿Quién se acuerda de la canción? (...) Ahora tenemos que cantar del principio (...) se tienen</p>

<p><i>mejor el cuento de la fruta (...) deben portar bien y estar en silencio, para que todos podamos escuchar.”</i></p>	<p><i>ayude.”</i></p>	<p><i>que aprender la canción pues chiquillos, para que le canten a los papitos ese día”.</i></p>
<p>Continuando con la actividad de la fruta, la profesora dice a los estudiantes: <i>“¿qué frutas hay en el video? ¿Cuál es la fruta que más les gusta? (...) ahora veremos otro video de las frutas.”</i></p>	<p>La profesora dice que comienza la clase proyectando un video, después, realiza unas preguntas para iniciar con la actividad: <i>“¿de qué nombre de planeta se acuerdan? ¿Se acuerdan que estamos viendo le sistema solar, cierto?”</i></p>	<p>La profesora al ver que un estudiante está bailando al escuchar la música, ella dice: <i>“¿tienen ganas de bailar parece? (...) bueno, vamos a bailar entonces (...) vamos a bailar de todo un poco.”</i></p>
<p>Sobre el video de la fruta, la profesora pregunta: <i>“¿de qué color es el plátano? ¿De qué colores son las manzanas? ¿De qué color es el kiwi por dentro? (...)”</i></p>	<p>Al finalizar la actividad, la profesora da las siguientes indicaciones: <i>“Ahora ¿se acuerdan más de los nombres de los planetas? Vamos a hacer una lista con los nombres que nos acordemos (...) les entregaré una lámina para que ustedes pinten cada planeta del color que enseñaban en el video (...) Acá tengo unas láminas de los distintos planetas. Las pegaré en la pizarra para que ustedes recuerden bien los colores de cada</i></p>	<p>La profesora explica la actividad, señalando que jugarán <i>“quien será: “Ahora yo les voy a decir algunas características de un trabajador y ustedes deben adivinar de quién se trata.”</i></p>

	<i>planeta.”</i>	
La profesora en la sala de computación les muestra un nuevo video, diciendo: <i>“veremos un video de un animal que a ustedes les gusta mucho ¿Se imaginan sobre quién será? (...) La vaca es el animal que nos ayuda a obtener muchos alimentos.”</i>	La profesora coloca sobre la mesa un memorice de colores para que todos jueguen y dice: <i>“hay que aprovechar de potenciar la memoria (...) con distintos juegos para que refuercen esa área (...) aparte el memorice es súper entretenido.”</i>	Al continuar con la actividad de las profesiones, la profesora dice: <i>“¿Qué hace la peluquera?, ¿Quiénes son los que apagan incendios y rescatan a la gente?, ¿Quiénes usan ropa verde y nos cuidan en la calle?, ¿Cómo se llama la persona que le enseña a los niños en la escuela?”</i>
Sobre la vaca, la profesora pregunta y señala: <i>“¿qué alimentos obtenemos a través de la vaca?” (...) a través de la vaca obtenemos la carne y con la leche que da la vaca podemos tener queso, mantequilla, yogurt (...) ¿qué otra cosa se les ocurre?”</i>		La profesora observa que hay un estudiante que está sacando las pizarras, ella dice: <i>“yo se la saco, siéntese en su puesto para que dibuje, ¿alguien más quiere dibujar con su pizarra? (...) vengan a buscar su pizarra y se sientan a dibujar tranquilos”.</i>
		Mientras los estudiantes participan de la actividad de baile, la profesora pregunta: <i>“¿están cansados ya los bailarines?, vamos a parar la música porque están transpirando, nos vamos a sentar a pintar este dibujito</i>

		<p>que traje (...) vamos a pintar el arbolito de navidad para que adornemos la sala.”</p>
--	--	---

### ANEXO 3: PAUTA DE ENTREVISTAS A PROFESORES

FOCO DE ESTUDIO	EJES DE ANALISIS	PREGUNTAS
<b>Intereses cognitivos predominantes en la relación entre profesr/a y estudiantes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sentidos y Significados.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Qué entiende usted por relación profesor(a) - estudiante?</li> <li>2. ¿Considera usted que la relación profesor(a) - estudiante es un tema pedagógico? ¿Por qué y en qué sentido?</li> <li>3. ¿Cómo se expresa en su aula la presencia de una relación profesor(a) - estudiante armoniosa?</li> <li>4. ¿Qué desafíos le implica a usted la relación profesor(a) - estudiante?</li> <li>5. ¿Cuáles son las fortalezas que identifica en su relación con los estudiante?</li> <li>6. ¿Cuáles son las debilidades que identifica en su relación con los estudiante?</li> <li>7. ¿Cómo percibe usted a los estudiantes con los que trabaja actualmente?</li> <li>8. ¿Cómo podría caracterizar usted la relación pedagógica que establece con los estudiantes al interior del aula?</li> </ol>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Didáctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje</li> </ul>	<p>9. ¿Cuáles son las estrategias que usted utiliza para potenciar el proceso enseñanza –aprendizaje?</p> <p>10. ¿Qué formas evaluativas utiliza usted para evidenciar los aprendizajes curriculares de las/os estudiantes?</p> <p>11. ¿Qué habilidades sociales espera que desarrollen sus estudiantes?</p> <p>12. ¿Ha desarrollado estrategias pedagógicas para alcanzar el desarrollo de estas habilidades? (¿solo, acompañado, cómo se evaluó?)</p> <p>13. En la relación profesor(a) – estudiantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué le aporta usted a sus estudiantes?</li> <li>- ¿Qué le aportan a usted sus estudiantes?</li> </ul> <p>14. ¿Qué recursos utiliza principalmente para la construcción de aprendizajes de sus estudiantes? Por qué utiliza esos recursos?</p> <p>15. En su opinión ¿Cual/es son los procesos cognitivos de sus estudiantes que adquieren mayor relevancia en la construcción de aprendizaje?</p> <p>16. ¿Cómo potencia esos procesos cognitivos?</p>
--	--	---

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestión del establecimiento</li> </ul>	<p>17. ¿Existe preocupación en su establecimiento por la relación profesor(a) - estudiante?</p> <p>18. Qué aspectos cree necesario considerar para mejorar las prácticas educativas de los profesionales de la educación?</p> <p>19. ¿Qué espacios considera usted que debiese proporcionar la escuela para potenciar las prácticas educativas?</p> <p>20. En su opinión, cuáles serían los principales desafíos y oportunidades en relación con la gestión del establecimiento como aporte a la relación profesor(a). – estudiante?</p>
--	---	--

## ANEXO 4: ENTREVISTAS

### Entrevista Profesora 1

#### **1. ¿Qué entiende usted por relación profesor/a - estudiante?**

*“¿Qué entiendo yo por eso? Bueno, que debe haber una buena empatía entre ellos, entre ambos. El compartir con ellos, el estar al tanto de ellos sobre lo académico, preocuparse de todos los detalles. Una comunicación bastante concentrada, por decirlo de una manera.”*

#### **2. ¿Considera usted que la relación profesor/a - estudiante es un tema pedagógico? ¿Por qué y en qué sentido?**

*“Sí, de todas maneras. Porque uno aunque no quiera involucrarse de repente siempre uno está pendiente, sobre todo si tú trabajas con niños chicos, con niños de básica y con la edad de los adolescentes también. Tu no puedes ser tan estructurada y preocuparse de pasar solo contenido; a eso me refiero.”*

#### **3. ¿Cómo se expresa en su aula la presencia de una relación profesor/a - estudiante armoniosa?**

*“A ver, en el caso mio es que yo trabajo con chiquititos en realidad, entonces yo tengo mucha relación con ellos en todos los aspectos ¿me entiendes? Porque yo trabajo con niños de prekindergarten, no es como cuando tu trabajas con niños más grandes, es diferente. Uno tiene otro lenguaje, se maneja de otra forma, la dinámica de trabajo es diferente. Pero, con los niños más pequeños aparte de ser profesora o como educadora en este caso, uno es como maternal. Por lo menos yo lo veo así en mi caso.”*

#### **4. ¿Qué desafíos le implica a usted la relación profesor/a- estudiante?**

*“¿Desafíos? Bueno, acá en este colegio tengo hartos desafíos porque tengo niños que son de la aldea, que tienen otras conductas. Son niños que tienen muchas*

carencias, entonces el desafío es mucho más que la parte educativa, sino que uno se embruma mucho más con ellos y trata de darle todo el cariño y afecto, porque ellos no lo tienen.”

### ***¿Y los niños que no son de la aldea?***

“Bueno, en todo caso para mi son todos iguales acá. Yo no hago diferencias entre los que son de la aldea y los que son entre comillas particular, porque son pequeños; son tan pequeños los chicos míos que son de cuatro o están recién cumpliendo los cinco años. Entonces ellos son todo amor, todo cariño, pero como están creciendo tu tienes que ir manteniendo el respeto, colocarle normas. Acá yo tengo niños que son hijos únicos, no tienen hermanos, entonces ellos son el entorno total de la casa y aquí ellos no pasan a ser el primero, aquí ya son uno más del grupo ¿me entiendes? Entonces aquí son todos por igual, no hay diferencias para mí, yo lo hago así. Yo no tengo diferencias ni con los de la aldea, ni con los particulares. Para mí son todos iguales.”

### ***5.¿Cuáles son sus fortalezas en la relación con sus estudiantes?***

“La fortaleza mía es la paciencia, es la que tengo porque todo el mundo me lo dice. Mucha paciencia, porque hay que tener paciencia con todos los chicos de todas las edades. Pero, en el caso mío que es primera vez que trabajo en un colegio en donde hay niños que son de hogar, primera vez. Entonces ellos tienen otra forma de vida, muchas carencias, lo cual ellos aquí la hacen notar con su rebeldía, con sus tiradas de mesas, con sus tiradas de sillas, y son chicos, los míos son chicos. Entonces el desafío es que ellos vayan tomando en cuenta y vayan apreciando, vayan haciéndose amigos, se vayan queriendo el uno con los otros, que ya no sean tan individual. Porque los niños acá viven todos juntos, la mayoría que viene acá viven juntos, pero pasa mucho que acá pasan a ser como desconocidos y se pelean mucho ¿me entiende? Y tienen muy poca tolerancia a la frustración y ahí enseguida se enojan y tiran todo o el puñete. Entonces uno tiene que estar siempre ahí como mediador y darle a entender que son como hermanos, que viven juntos en la casa, que se tienen que cuidar, se tienen que proteger.

*El desafío mio es que ellos salgan adelante, que se respeten entre ellos, tratar de ir potenciando el tema de la frustración de ellos. Porque eso yo lo noto más necesario para un grupo que para el otro.”*

**6.¿Cuáles son sus debilidades en la relación con sus estudiante?**

*“Tal vez mi debilidad es que ellos a veces me tienen mucha confianza, porque donde yo trato de ser muy maternal con cada uno de ellos, especialmente con los niños de la aldea, porque ellos son los más carentes de afecto, de amor, de alguien que tome un poco el rol de mamá con ellos. Pero eso a veces pasa la cuenta en el sentido de que ellos se hacen un poco dependiente de ti, porque si tu no estás, con las otras profesoras no se portan igual que contigo.”*

**7.¿Cómo percibe usted a los/las estudiantes con los que trabaja actualmente?**

*“Con los que trabajo los percibo bien, es que son chiquititos en realidad. Pero los percibo con falta de atenciones, falta de padres, falta de mamá, falta de más preocupación por ellos en todos los aspectos. Pero, en el fondo uno trata de llenar esa parte de ellos, de conversar, porque ellos como que no saben mucho, porque están acostumbrados a que siempre les estén gritando o diciendo palabras feas, pero acá yo siempre los estoy retando y rayándole la cancha porque acá están en la escuela y no en la aldea, acá no se dicen groserías, no se dicen garabatos, acá es el repeto ¿me entiendes?”*

**8.¿Cómo podría caracterizar usted la relación pedagógica que establece con los estudiantes al interior del aula?**

*“Respecto a la parte pedagógica... Bueno, hay niños que son bien altos, otros altos, otros bajos y otros muy bajitos en la parte académica. Ahora, también hay que ver que los niños que son más bajitos son los que han tenido otros problemas. Yo incluso ando averiguando con la tía de allá de la aldea... viendo el último diagnóstico de los niños, porque hay algunos que son o que yo creo que uno de los míos va a tener que ir a un colegio especial, porque él es un niño especial. Yo creo que el tiene un déficit intelectual... si el Jacob puede ser, si... él debe tener un problema más allá del lenguaje.”*

**Y eso usted ¿cómo lo visualiza o se da cuenta?**

*“Es que se nota, se nota mucho. Como yo he trabajado en escuela especial se nota enseguida cuando hay una discapacidad intelectual. Por ejemplo él no entiende la semántica por ejemplo, las introducciones no las entiende... tiene dificultades en la semántica, en la pragmática, en todos los ámbitos. Él trabaja, pero no hace nada de lo que tu le dices. Tiene conductas diferentes, por ejemplo él siempre se queda como ido, él siempre está con la boquita abierta, anda siempre como despistado, tu le puedes explicar mil veces las cosas, te sientas con él, le dices que hacer y él hace todo al revés. Aparte, me estaban diciendo las tías que él tiene una hermana en un colegio especial, entonces yo creo que va por ahí la cosa.”*

**9. ¿Cuáles son las estrategias que usted utiliza para potenciar el proceso enseñanza – aprendizaje?**

*“La estrategia con los míos... todo lo que aprenden los chiquillos, lo aprenden jugando prácticamente; con juegos, con cantos, con potenciar, con clases bien lúdicas, que se entretengan, que no sean clases aburridas porque ellos están en una etapa en donde se mueven mucho, entonces todo lo que uno trata de enseñarle a ellos lo debe hacer por medio del juego y no se van dando ni cuenta que van aprendiendo... con mucha música.”*

**10. ¿Qué formas evaluativas utiliza usted para evidenciar los aprendizajes curriculares de los/las estudiantes?**

*“Acá estamos usando el logrado... esa pauta de cotejo. Aunque yo uso la pauta de observación directa, pero se evalúa así, logrado, no logrado, en desarrollo.”*

**11. ¿Qué habilidades sociales espera que desarrollen sus estudiantes?**

*“Hartas, por ejemplo habilidades sociales en donde se respeten entre ellos mismos, que tengan personalidad. Yo trabajo mucho con las disertaciones, para que no tengan problemas al hablar... comunicarse, para comunicarse con el resto, para hablar en público; que sean cordiales, que sean atentos, porque por ejemplo ellos tienen solo una compañera, entonces ellos deben entender que ella es una dama,*

*es mujer, que deben decir “permiso”, hartas cosas porque a ellos les da vergüenza muchas cosas, entonces por ejemplo si tienen que pasar de mi sala para el otro lado nadie quiere ir, porque todo les da vergüenza su hay gente ahí, si hay profesores que están conversando, están tomando café, que se yo. Entonces yo les digo que tienen que pasar, decir “permiso”, “buenos días”, “provecho” ¿me entiende? Entonces eso... hábitos, son las cosas como más... no se.”*

**Hábitos ¿como cuáles?**

*“Hábitos por ejemplo de sonarse solitos, que tienen que decir “permiso”, “buenos días” ¿me entiende? Abrocharse las zapatillas solitos.”*

**Y eso el grupo en general ¿lo hace?**

*“Ahora el grupo lo hace. Al principio no porque andaba cada uno en su propio mundo, pero ahora ya todos saben la dinámica de trabajo, lo que tienen que hacer, lo que no tienen que hacer... Son mucho más autónomos, porque cuando yo tomé el curso eran más guaguas, ahora son mucho más autónomos.*

*Lavarse las manos, lavarse los dientes después de comer, antes de comer, antes de ir al baño y eso antes no lo tenían.”*

**12.¿Ha desarrollado estrategias pedagógicas para alcanzar el desarrollo de estas habilidades?**

*“Es que uno pone todas las estrategias, lo que se te venga a tu cabeza tu lo tratas de ir acomodando, al final... dicen que la educación es como estructurada, pero en el caso mio yo no lo veo así porque voy viendo el grupo que tengo y voy sacando estrategias así.”*

**13.En la relación profesor/a – estudiantes ¿Qué le aporta usted a sus estudiantes?**

*“Yo trato de aportarles primero que nada mucho cariño, preocupación por ellos. Después como profesora eso, yo creo que les he inculcado mucho que ellos van a crecer, que van a ser personas grandes, que tienen que estudiar, porque hay casos... no lo digo acá, pero a veces en el tiempo que yo he trabajado he visto que*

*hay profesoras que dicen por ejemplo que ese niño no quiere trabajar, entonces no lo hacen trabajar y queda en un rincón y ahora haga otra cosa, pero eso no va conmigo... yo tengo que saber por qué, tengo que buscar la forma en que ese niño pueda trabajar y entender... y no que quede en un rincón haciendo lo que quiera, sino que tienen que entender que acá se viene a estudiar, trabajar, para que cuando ellos sean grandes sean personas de bien. Uno trata de inculcarles porque estos niños de aldea están un tiempo acá y después se van... no alcanzan ni siquiera a terminar cuarto porque se van, entonces uno después los deja de ver, pero prefiero que se vayan con eso en la cabecita de que son unos niños de bien, igual que todos, que deben trabajar, estudiar... Trato de darles eso... Les hablo mucho, mucho, mucho a los niños."*

***¿Qué le aportan a usted los niños?***

*"A mi todo... todo, todo, todo. Así como uno pasa rabia con ellos, con este trabajo de educadora no es como un trabajo de oficina que uno cumple un horario, se va y te olvidaste del trabajo hasta al otro día o hasta el día lunes si trabajas en la semana. Pero, el trabajo de docente o de educador no es igual, porque uno trabaja, se va a la casa y sigue trabajando ¿me entiendes? Sigues trabajando y trabajas las 24 horas del día; y no solamente me refiero a las planificaciones, sino que cuando uno ama esta profesión tu te vas con los niños en tu cabeza... a muchas no les pasa eso, pero a mi me pasa. Estoy el fin de semana en mi casa y me acuerdo de los chiquillos ¿qué estarán haciendo? Porque cuando uno ama su trabajo, cuando uno lo quiere y puede estar muy cansada uno no puede desligarse. Yo he estado super enferma estos días y he venido a trabajar igual, porque yo digo ¿quién se va a quedar con los chiquillos? ¿quién va a tener la paciencia con el Jacob? ¿quién va a tener la paciencia con el José? ¿me entiendes? Entonces vengo igual a trabajar, porque yo ya los conozco a ellos y ellos igual me conocen a mi, saben mi forma de trabajar y yo se cual trabaja mejor, cual trabaja más rápido... Nos conocemos mutuamente."*

**14.¿Qué recursos utiliza para la construcción de aprendizajes en sus estudiantes? y ¿Por qué utiliza esos recursos?**

*“Harto material didáctico, mucho material didáctico. Mucho material manipulable, todo lo que sea más lúdico por su edad. Ocupo todo tipo de materiales como rompecabezas, pangramas... Todo esto lo ocupo porque es mucho más entretenido y los chiquillos no se dan ni cuenta que están aprendiendo porque todo es juego.”*

**15.En su opinión ¿cuál/es son los procesos cognitivos de sus estudiantes que adquieren mayor relevancia en la construcción de aprendizaje?**

*“En el caso mio, como yo trabajo con un prekinder de lenguaje, obviamente que el proceso cognitivo es lenguaje... Ese es el principal. Ahí es donde debemos trabajar a fondo, ahí trabajamos a la par con la fonoaudóloga porque ella los va evaluando y nos va diciendo lo que van avanzando, lo que van retrocediendo, lo que tenemos que hacer, cuales son los ejercicios más recomendables para ese tipo de niños, para ellos, para ellos... entonces uno va trabajando con eso.”*

**16.¿Cómo potencia esos procesos cognitivos?**

*“Con los ejercicios prácticos; todo lo que sea fonológico, trabajamos mucho lo que es trabalenguas, morfosintáxico, trabajamos las poesías, las adivinanzas, trabajamos mucho el lenguaje... y la praxia mirándose al espejo, ejercicios fonológicos de soplo con bombillas, con globos, pelotas de plumavit, mejilla de un lado para el otro, lenguales... todo, todo, todo con el espejo.”*

**17.¿Existe preocupación en su establecimiento por la relación profesor/a - estudiante?**

*“Si, yo en el tiempo que he estado acá he notado que si. Se nota que es así con todos los cursos, desde los más chiquititos, hasta los más grandes. Pero sobre todo, yo creo que con los de la aldea, por el mismo hecho de recibirlos en este lugar, la escuela se compromete con ellos y con sus necesidades.”*

**18.¿Qué aspectos cree necesarios considerar para mejorar las prácticas educativas de los profesionales de la educación?**

*“A ver, es compleja la pregunta. Pero yo creo que hay que tener las ganas no más, porque veo que mis colegas están muy desmotivados... es que los chiquillos de ahora son tan diferentes a los de antes. Entonces los chiquillos ahora tienen la ventaja de decir todo lo que sienten y por eso los chiquillos se desubican... los chiquillos, la juventud, los adolescentes tienen menos respeto por el profesor, yo lo digo porque cuando yo estudiaba había más respeto hacia el profesor, aparte, uno miraba al profesor como su mamá o su papá, una cosa así... ahora no, hay un cierto límite entre el profesor y el estudiante que es más grande... el niño chico no, porque uno lo puede tomar en brazos todavía.*

*Pero, a ver... para mejorar un poco más la educación hay que dedicarse más y la gente que va saliendo ahora para estudiar para ser educador o profesor, ya sea básica, media, lenguaje, diferencial, párvulo, lo que sea, deben enterarse un poco más del tema, ver más allá. No ver que vamos a estar en aula, que vamos a hacer la clase y se acabó, no, no es tan así. Que sepan más de la carrera que quieren tomar, porque de repente salen puros chiquillos que dicen vamos a estudiar esta carrera y los que salen ahora deben averiguar de que se trata, las ventajas, las desventajas. Lo que pasa es que yo me he encontrado con muchas niñas jóvenes que han estudiado esta carrera y de repente se encuentran no con lo que ellas pensaban. Aparte, cuando uno tiene una vocación docente a ti donde te pongan te va a gustar, porque yo siempre quise ser educadora, pero de básica. Bueno, pero por las cosas de la vida me gustó más lo otro, pero a mi donde me pongan va a gustar porque me gusta enseñar, pero hay gente que no. Hay profesoras que son más estructuradas y que dicen que eso es lo de ellas y ahí no más trabajan, no se mueven de ahí. Entonces eso es lo que a mi me gustaría, que las chiquillas, la juventud de ahora que está estudiando esta carrera docente que se preocupe realmente de investigar de lo que se trata la carrera. Porque qué pasa, que cuando se ponen a trabajar esos son los elementos que hacen hablar mal de la educación, porque ahí dicen “a mi esa profe no me gusta porque no se dedica...” ¿me entiende? Y eso hace que se desprestigie la carrera.”*

***Y si tiene que hacer una propuesta para este establecimiento ¿qué propondría?***

*“Es que llevo tan poco tiempo trabajando acá, llevo... no se cuantos meses, pero el tiempo que he estado en este colegio yo creo que funciona de lo más bien. Me gusta el horario de trabajo, tiene jornada en la mañana, jornada en la tarde, jornada completa, hay niños que almuerzan acá... fíjate que no me atrevería a decir algo ahora. Quizás, el próximo año si es que estoy acá podría ser, pero en este momento no me atrevería porque encuentro que el colegio funciona bien.”*

***19.¿Qué espacios considera usted que debiese proporcionar la escuela para potenciar las prácticas educativas?***

*“Espacios... más lugares en común, como de encuentro. Porque así podríamos hacer más cosas entretenidas al estar todos juntos. A veces, no se hacen tantas actividades para que podamos hacer cosas divertidas. Hay poco lugar de encuentro, como por decirlo de alguna manera. Entonces eso creo yo, más celebraciones de cosa en donde podamos compartir toda la escuela.”*

***20.En su opinión ¿cuáles serían los principales desafíos y oportunidades en relación con la gestión del establecimiento como aporte a la relación profesor/a – estudiante?***

*“No se, podría ser... celebrar el día del niño en conjunto, con todo el colegio. Podría sugerir más juegos para que los niños disfruten en el patio y puedan desplazarse mejor... porque ahí hay un contacto entre el profesor y los niños que son más chicos, porque uno tiene que estar ahí cuidándolos , entonces habría un contacto más directo... No se si juegos, juego, pero unos resfalines podría ser, unos neumáticos... Que estuviera el patio un poquito más monono para que uno pueda tener esa relación con los chiquillos. Porque cuando uno está en el patio con ellos andan por todos lados, entonces con eso estarían más centrados en un lugar y uno los podría estar vigilando, porque de repente uno anda por todos lados. Eso sería, porque llevo poco tiempo acá en el colegio, entonces no te puedo decir como*

*muchas cosas, quizás la gente más antigua encontrará cosas malas, pero yo he estado en colegios que están peores, entonces no puedo ser mal agradecida. Así que eso, por el tiempo que llevo acá, hasta el momento está todo bien. No estoy disconforme, o sino ya me hubiese ido.”*

## Entrevista Profesora 2

### 1. **¿Qué entiende usted por relación profesor/a - estudiante?**

*Yo creo que es una relación mutua, que va y viene, que es reciproca y horizontal en donde ambos nos construimos, ellos aprenden de mí y yo aprendo de ellos, o sea es una cosa dialéctica.*

### 2. **¿Considera usted que la relación profesor/a - estudiante es un tema pedagógico? ¿Por qué y en qué sentido?**

*Si, es un tema pedagógico porque mientras estamos en el contexto escuela, estamos hablando de un contexto pedagógico, pero creo que no es únicamente pedagógico, también hay otras cosas, pero si hay pedagógico porque nuestra principal función tiene que ver con ser pedagogos, entonces en función de eso, si, es una relación que tiene que ser pedagógica, pero siempre desde una visión amplia, como la respuesta que te daba antes, que no es sólo yo- ellos, sino una cosa reciproca, una construcción reciproca en que también influyen otros factores.*

### 3. **¿Cómo se expresa en su aula la presencia de una relación profesor/a - estudiante armoniosa?**

*Cuando hay afectos, cuando el niño se siente identificado contigo, tú no eres como un ser extraño que sólo está ahí para enseñarle y llamarle la atención, los niños se sienten identificados contigo, los niños sienten, ellos perciben cuando tú los aceptas, cuando tú los quieres, cuando se sienten acogidos. Cuando eso no pasa es cuando, según mi experiencia, cuando los niños no sienten que tú los miras de verdad, de que tú los ves a ellos, que los consideras, los escuchas, cuando los niños no perciben eso, hay como una desconexión contigo y a la vez la desconexión se produce el tema de que algunos profesores dicen “faltas de respeto”, “que se potan mal”, pero es porque el cabro no se siente contenido, no hay una relación de afecto con el adulto que está en la sala, por lo tanto si no*

*está eso el niño no funciona, no va a funcionar bien contigo, ni con el entorno, se produce esa desconexión que no te permite cumplir bien la otra parte pedagógica, es como que cuando no hay esa conexión contigo, no hay un interés, ni de escucharte, ni de comunicar, entonces por lo tanto se pierde un poco la parte pedagógica.*

**4. ¿Qué desafíos le implica a usted la relación profesor/a - estudiante?**

*Yo creo que el desafío mayor es lograr esa conexión, esa armonía, de que ellos sientas que de verdad a mí me gusta estar ahí, yo estoy en ese lugar con los chiquillos, que sabemos que es desempeño difícil, porque me gusta, porque lo elegí, fue mi opción. Yo creo que el desafío es ese, es lograr la conexión con ellos, además como ellos son de desempeño difícil, las familias muchas veces tienen como visiones muy reduccionistas, rige un poco la ley del mínimo esfuerzo, no todos, pero si hay varias familias en que las mamás te dicen “tía para que nos vamos a esforzar si igual no irán a la universidad”, entonces es un desafío siendo que son niños muy pequeños que son muy moldeables en el sentido que igual logran comprender ciertos mensajes, entonces el desafío es ese, el tema de la armonía, de hacerles entender que ellos son personas que si van a llegar a ser lo q ellos quieran ser, pero que sí tienen que aprender que eso requiere un esfuerzo, entonces yo creo que los desafíos son varios con ellos, también entendiendo que el capital cultural que tienen las familias, donde hay papás presos, mamás que no han terminado el colegio, ellos a veces quieres reproducir eso, entonces es importante hacerles entender que si ellos quieren, pueden! Hay gente que me dice, “que vas a lograr con niños de 5 años, piensas que vas a hacer una revolución con niños de 5 años”, pero yo les digo que no, pero al menos intenciono que ellos entiendan que pueden, que son valiosos que todo requiere un esfuerzo y nada es gratuito, el tema del respeto porque también ellos en el andar, en su población muchas veces predomina la ley del más fuerte, el ponerle la pata encima a otro para tú salir adelante, entonces el tema del respeto es otro gran desafío.*

**5. ¿Cuáles son las fortalezas que identifica en su relación con los estudiantes?**

*El afecto, la confianza, igual yo siento que los niños me tienen confianza, que me quieren y consideran bastante o sea, para ellos lo que yo les digo es importante, cuando yo les digo “lo estás haciendo bien” o también cuando han cometido errores y les digo “En qué te equivocaste”, para ellos es súper valioso eso, la confianza, el cariño.*

*¿Sienten esa cercanía entonces? Si Y yo sé que es así, yo siento que tengo una buena relación con los chiquillos de ambos cursos.*

**6. ¿Cuáles son las debilidades que identifica en su relación con los estudiantes?**

*A ves, no siempre, creo que la debilidad que puedo tener yo, es el paternalismo, a veces uno tiende al paternalismo y la sobreprotección. Como me pasa ahora que tengo un kínder y los chiquillos se van, de verdad que me angustia pensar en los que se van, el Pablo, Alexis, Paulina que es compleja y se va a ir a otro curso, con otra profesora, otro sistema, que ojalá los entienda, porque yo ya los conozco, los entiendo, los manejo, cuando hay momento de cariño hay cariño, cuando tengo que llamar la atención les llamo la atención, pero yo creo que a veces eso puede ser una debilidad, no siempre, porque trato de trabajarlo, pero de pronto en el hacer a veces uno dice “ah sí, estoy siendo muy sobre protectora, muy paternalista” y la función es ser profesora, no ser mamá en la sala.*

**7. ¿Cómo percibe usted a los estudiantes con los que trabaja actualmente?**

*Tengo que hacer la diferencia entre el curso de la mañana y el curso de la tarde, porque el curso de la mañana lo tengo desde el año pasado, entonces hay todo un proceso que ya tenemos juntos, si hay dificultades de atención y concentración, lo que dificulta la adquisición de ciertos aprendizajes, pero en general los chiquillos son como motivados, conocen mi dinámica, ya hemos construido una dinámica, entonces es un curso súper abierto a recibir, son súper*

*cariñosos, tú has visto, son afectuosos, cuando llega algo novedoso a la sala ellos siempre quieren aprender, o por ejemplo ahora que están más grandes hemos hecho el método de proyecto y cada vez que empezamos un proyecto les pregunto qué quieren aprender, cada vez han aprendido más sobre las funciones participativas que pueden tener en la sala, que es opinar, que saben que si me equivoco me pueden hacer una crítica, aun que no sea consciente o intencionada, pero ellos saben que no me voy a enojar si me dicen “tía dibujó feo” y yo no me voy a enojar. Y el grupo de la tarde es distinto, son menos niños, son más chicos, súper tranquilos, relajados, tienen sus tiempos para trabajar y bien, son mucho más tranquilos, son todos amigos, no son peleadores, también coincide que casi todas las mamás son súper comprometidas con ellos, entonces no tengo mayores dificultades*

**8. ¿Cómo podría caracterizar usted la relación pedagógica que establece con los estudiantes al interior del aula?**

*Yo creo que es una relación que trato de hacerla siempre desde lo constructivista, trato como de lograr la praxis, de encontrar el equilibrio entre lo pedagógico y el paternalismo, trato siempre de buscar ese equilibrio, trato de que sea una cosa súper dialógica, darle a los chiquillos espacios en que podamos compartir, comentar, reconocer sus características personales, las de sus compañeros y las mías. También trato de que reflexionen siempre, trato de aplicar el tema de la metacognición al momento de corregir o evaluar. Yo reviso uno por uno y si hay errores, les pido que vean en que fallaron para que lo puedan mejorar. Yo siempre les recalco que equivocarse es parte de aprender. Trato de hacer el trabajo de orientarlos metacognitivamente, mantener una relación dialógica y constructivista.*

**9. ¿Cuáles son las estrategias que usted Utiliza para potenciar el proceso enseñanza –aprendizaje?**

*Yo creo que el tema metacognitivo, eso está súper patente siempre. Atender a sus características y eso lo utilizo para direccionar a la hora de pasar un contenido o potenciar alguna habilidad, de hecho hay niños que yo sé que les cuesta más y me dirijo a ellos de manera individual, utilizo otros recursos como son el computador, videos para poder llegar a todos. Eso principalmente, tomar en cuenta sus características individuales y grupales, utilizo los recursos que hay en al escuela, que son pocos, pero hay*

**10. ¿Qué formas evaluativas utiliza usted para evidenciar los aprendizajes curriculares de las/os estudiantes?**

*Dentro de lo formal la evaluación mensual con la escala de apreciación en función de los aprendizajes esperados, indicadores, eso es como lo más estructurado. El tema de la metacognición, la evaluación constante que se hace en sala cuando reviso uno por uno, también que se agrupen y se ayuden entre ellos que también creo que es un buen método, pero eso fue algo que se dio sólo, yo no lo enseñé, sólo se dio en el andar y me parece que es súper bueno, yo lo admiro.*

**11. ¿Qué habilidades sociales espera que desarrollen sus estudiantes?**

*El tema del respeto, aprender a escucharse, el tema de colaborase entre compañeros, entender también dentro del tema del respeto, el tema de la diversidad, en el curso hay diversidad y ellos se aceptan, por ejemplo, como es un curso de lenguaje hay niños que tienen un nivel de lenguaje súper descendido para su edad y otros que no, pero sin embargo nunca se molestan, se logran entender y los que tienen mayor dificultad para hablar se desenvuelven súper bien dentro del curso. Esas son como las habilidades sociales que uno pretende como instalar, pero que sean como para la vida, no para que sean sólo de ahí dentro de la sala o la escuela. Yo siempre hago hincapié en eso, en que es*

*importante el tema del respeto, de escuchar, es importante el tema de no molestar a los compañeros, no ser burlescos, el tema de la diversidad, de que ellos son distintos, que yo soy distinta, se trabaja de manera transversal en todas las cosas que hacemos. Por último que aprendan a valorarse a ellos, así como valoran al resto, que aprendan a valorarse a ellos, porque a veces ellos mismos dicen “yo soy fea”, “yo no sé dibujar”, a veces ellos mismos tienden como a tirarse para abajo, el tema del auto estima es súper importante.*

**12. ¿Ha desarrollado estrategias pedagógicas para alcanzar el desarrollo de estas habilidades? (¿solo, acompañado, cómo se evaluó?)**

*Dentro de una planificación formal, dentro de cierto ámbito, por ejemplo identidad, esos ejercicios para que ellos se aprendan a conocer a ellos mismos, que tengan la capacidad de ver ciertas características que tienen sus compañeros, ahí está como planificado, como intencionado pedagógicamente, pero dentro de lo transversal siempre está presente. A lo mejor pedagógicamente también, por ejemplo, yo he trabajado mucho con ellos el tema de los pueblos originarios , por ejemplo, donde ellos han visto niños, personas de otras etnias y ahí también está intencionado el tema del respeto y valorar la diversidad, pero sí está intencionado pedagógicamente y dentro del currículum oculto.*

**13. En la relación profesor/a – estudiantes:**

**- ¿Qué le aporta usted a sus estudiantes?**

*Bueno desde lo pedagógico aporto el tema de las habilidades, habilidades sociales, cognitivas y el tema de los contenidos, los contenidos que ellos tienen que tener para ingresar, por ejemplo a primero básico, teniendo en cuenta que un kínder, por ejemplo de lenguaje, no es lo mismo que un kínder de básica y también dejándole eso en claro a los apoderados y no es porque tengan menos capacidades, si no que pasa por que ellos tienen ciertas habilidades, por ejemplo a nivel fonoaudiológico, que están más descendidas que un niño que no tiene un TEL, pero eso, es como*

eso el aporte, mas todo lo que te he dicho antes sobre el tema de potenciar esas habilidades que en definitiva son para la vida, para desenvolverse en la vida.

**- ¿Qué le aportan a usted sus estudiantes?**

Uno aprende mucho de ellos, yo debo decir que yo he aprendido mucho con ellos y en la escuela, no desde la escuela como institución, sino desde la relación con los niños de la escuela, porque todas las realidades son distintas, todos los contextos son difíciles, más o menos, pero tampoco podemos decir hay colegios, contextos, en los que me resulta más fácil trabajar, aquí yo tuve que aprender, yo tuve que aprender a trabajar con niños con estas características, que son niños en riesgo social, niños de hogar de menores, en donde uno, cuando entras ahí aprendes de que el tema de que la potenciación de habilidades a veces tienes que poner énfasis en unas más que en otras, por ejemplo el tema cognitivo es importante si, nunca hay que dejarlo de lado, pero también hay un tema, por ejemplo, de trabajar la parte emocional y eso me ha ayudado también a entender, a ampliar la mirada porque antes de que uno se enfrente con estas realidades, muchas veces uno tiende a esta cosa del “haaai pobresito el niñito!”, esta cosa asistencialista de que “no, si yo lo voy hacer feliz porque le llevo colaciones, por ejemplo”, “lo voy a hacer feliz aguantándole todo porque pobresito, como en su casa lo retan tanto” y uno aprende de que no es así, que ellos tienen que aprender reglas como el resto, aprendí que si hay un tema importante de afecto, de identificarnos ellos conmigo y yo con ellos que es súper importante, que ellos se sientan queridos y amados, pero también conlleva una responsabilidad mía, pedagógica como profesora, que yo no soy la mamá.

**¿Hay que poner como límites?** Claro, hay que poner límites, pero también entregarles estas herramientas que están dentro del ámbito educativo que les tienen que servir porque finalmente no es la única, pero si es una herramienta importante, por ejemplo terminar el colegio, es una herramienta importante que ellos tengan la base necesaria para ingresar a primero básico y ya se puedan trabajar contenidos. Eso es lo que yo he aprendido, a encontrar ese equilibrio de que es súper importante del afecto, es súper importante el tema la emocionalidad con ellos, pero

*también en súper importante lo otro, porque para hacerles cariño todo el día, no se puede pues!*

*Que ellos también entiendan que están en la escuela, de que estamos, que somos y que dentro de esa misma escuela hay cosas que ellos tienen que aprender y son herramientas que ellos tienen que tener. Creo que también he aprendido a escuchar y a entender las realidades, que los contextos son difíciles y que siempre es un desafío y ahí uno ve como te deconstruyes, porque ciertas cosas que tenías armadas, las deconstruyes como para volver a construirte y entender de que hay ciertas cosas que a lo mejor tú has aprendido en el camino y no te sirven para nada, aquí no te sirven, entonces las tienes que volver a aprender o romper ciertos paradigmas que de pronto tenías en tu cabeza, como quebrantarlos y lo que es súper bueno porque ahora siento que tengo una visión más amplia de la realidad.*

**14. ¿Qué recursos utiliza principalmente para la construcción de aprendizajes de sus estudiantes? ¿Por qué utiliza esos recursos?**

*Bueno principalmente la planificación, aun que la planificación igual siempre varía, yo tengo la planificación, pero no soy tan rígida y flexibilizo hartito. En el camino yo tengo ciertas cosas quizás que voy a tratar dentro de un proyecto y me doy cuenta de que a lo mejor eso no es tanto, que de acuerdo a los intereses de los chiquillos, de pronto les puede gustar mas otra cosa, pero eso la planificación, el tema de la evaluación, tomar en cuenta lo que los chiquillos señalan que les gustaría aprender, como tomar un poco la opinión de ellos también, el tema del constructivismo, el tema metacognitivo y eso.*

**15. En su opinión ¿Cual/es son los procesos cognitivos de sus estudiantes que adquieren mayor relevancia en la construcción de aprendizaje?**

*Yo creo que lo que más tengo que potenciar es el tema de atención- concentración es algo que tengo que trabajar bastante, porque al estar descendido les cuesta la adquisición de otros aprendizajes o también la potenciación de otras habilidades, la capacidad comprensiva que a veces es súper limitada, pero que tienen que ver con*

la etapa en la que ellos se encuentran de madurez y desarrollo, pero sin embargo a algunos les cuesta mucho, por eso hay que potenciar bastante eso.

### **16. ¿Cómo potencia esos procesos cognitivos?**

Constantemente, por ejemplo el tema de la atención y concentración cuando andan muy dispersos, para empezar una clase, hago mucho ejercicio de relajación, de respiración, cuando estoy trabajando con ellos trato de que lo que estamos viendo sea atractivo, de mantener la motivación, aun que cuesta, no es tarea fácil, porque como te decía antes, no todos son iguales, entonces a veces tienes a una parte del grupo atento y concentrado en lo que están haciendo y hay uno que es mas disperso y se para o quiere ir al baño y se distrae el resto y en esos casos igual hago como una atención individual, hay una cosa colectiva y una cosa individual que se hace con ellos.

### **17. ¿Existe preocupación en su establecimiento por la relación profesor/a-estudiante?**

No, a ver, es que pasan dos cosas, primero pasa que los directivos descansan mucho sobre uno, hay una cosa que es cómoda que tú puedas trabajar tranquila, que no te estén poniendo reglas constantemente, que no te estén coartando, que no te estén diciendo profesora no haga esto porque no va con nosotros, en fin. Tiene una libertad que igual es rica, pero que también se puede mal entender, porque el hecho de que ellos no te orienten o te den algunas directrices a veces da el espacio para que uno se equivoque, porque no hay una retroalimentación tampoco y en ese exceso de libertad que uno tiene, te pierdes de esto otro también, el tema de que a lo mejor te retroalimenten y te digan que quizás esto lo podrías hacer así o de otra manera, en fin. Claro, entonces no les importa, o sea, no se si no les importa, pero yo creo que de pronto hay un tema de confianza, porque a uno ya la conocen, pero claro, en esa confianza también radica el peligro porque también hemos visto que por ese exceso de confianza también ha habido profesoras que han cometido varias faltas graves o irresponsabilidades, como no hacer clases y que los niños te pasen toda la hora jugando, cosa que a veces uno también lo hace, a veces uno también

*necesita un espacio para hacer ciertas cosas y le das a los niños ciertos espacios como más libres.*

**18. ¿Qué aspectos cree necesario considerar para mejorar las prácticas educativas de los profesionales de la educación?**

*El tema organizativo, por ejemplo nosotras no tenemos reunión de profesores, no hay como coordinación, no hay un espacio en que nosotros pedagógicamente podamos aportarnos y nos podamos construir, siempre es de pasillo y de una manera súper informal, yo creo que eso falta. También yo creo que falta ciertas capacitaciones, charlas que tengan que ver con el contexto en el que nos movemos, porque muchas profesoras llegan ahí y se sienten súper desprotegidas, porque no saben cómo enfrentarse a esa realidad que les toca vivir y la escuela no te apoya en eso y por eso mismo hay rotación de profesores, se van porque la escuela tampoco se hace cargo de eso, o sea te toman, te ponen en un lugar, pero nunca te explican como es el contexto en el que tu vas a trabajar, que es distinto al contexto de otros colegios y por lo tanto eso también requiere una capacitación, o sea por lo tanto también hay una responsabilidad de la escuela ahí, porque como te digo, yo también llegué así, aprendí en el camino sola, pero hay gente que tal vez necesita una orientación más concreta.*

**19. ¿Qué espacios considera usted que debiese proporcionar la escuela para potenciar las prácticas educativas?**

*Espacios más compartidos, charlas, capacitaciones, en donde uno pueda compartir sus experiencias con otros profesores a nivel escuela, porque también hay una desconexión con los profes de básica con la labor que cumple uno como diferencial. Ese desconocimiento se da porque tampoco se dan los espacios en que ellos conozcan lo que nosotras hacemos.*

**20. En su opinión, ¿cuáles serían los principales desafíos y oportunidades en relación con la gestión del establecimiento como aporte a la relación profesor/a- estudiante?**

*El tema de estar en contacto con los profesores, como te decía antes, no hay una instancia formal en que tu veas una cabeza directiva que participe y se haga presente, porque esto de que a uno no la vean impide que uno vea los errores que uno pueda estar cometiendo, además debiese haber un equipo en la escuela para atender las necesidades educativas de los chiquillos de la escuela, entonces debería haber un equipo interdisciplinario que apoye a los niños y también a los profes, porque a veces hay cosas que uno no maneja, porque uno está en un contexto que es complejo y a veces se requieren ciertos apoyos, entonces yo creo que esas son las carencias que tiene la escuela.*

## **Entrevista Profesora 3**

### **1. ¿Qué entiende usted por relación profesor/a - estudiante?**

*Es una relación más de comunicación, una comunicación humana en donde se favorecen relaciones interpersonales, a la vez la comunicación es que nuestra idea es que los niños alcancen logros.*

*¿Es una relación con objetivos? Claro, donde el objetivo es alcanzar logros y en general, algo como muy especial que es formar personas y esa como la gran responsabilidad creo, por parte de los profesores*

### **2. ¿Considera usted que la relación profesor/a - estudiante es un tema pedagógico? ¿Por qué y en qué sentido?**

*Yo creo que sí, creo que sí. Claro que, porque ahí están todas las relaciones, está el cómo se ve, partiendo de cómo trata el profesor al niño, es cómo el niño te va a aceptar también a ti, y ahí va a depender también de los aprendizajes que él va a poder adquirir o no, porque si tú no tienes el contacto con él, perdiste a lo mejor y vas a perder como el “tiempo” de buscarle como el por qué él no quiere estar conmigo, entonces ahí está como muy fundamental esa parte de la relación que tú hagas ese estrecho afectivo hacia el niño.*

### **¿Desde ahí cree usted que se fundamentan los aprendizajes y los logros?**

*Exactamente!*

### **3. ¿Cómo se expresa en su aula la presencia de una relación profesor/a - estudiante armoniosa?**

*Bueno, primero que nada igual viendo, conociendo a los niños, conociendo a las familias, sabiendo si son familias constituidas o no y ahí me va a llevar a mí el cómo voy a poder yo también tratar a los niños. Ahí está como bien claro el ejemplo de los de la aldea, que uno tiene que saber llegar a nivel como familia, uno tiene que saber*

*cómo entregar esa parte afectiva, pero buscando bien como lo vas a hacer, porque también de repente muchos niños no te van a aceptar.*

***¿Hay que diversificar las estrategias?*** *Exactamente, diversificar las estrategias*  
***O sea ¿Usted considera que no se puede llegar de la misma manera a todos los niños?*** *Creo que no, porque tienes que saber primero, o sea, eso pienso yo, tienes que saber de donde viene, de que familia, a partir de eso yo voy a pesquisar como yo voy a tratar tal vez a cada niño, porque no todos tienen como esa misma imagen.*

#### ***4. ¿Qué desafíos le implica a usted la relación profesor/a- estudiante?***

*Bueno, dentro de los desafíos está el querer que ellos sean más, o sea dentro de los mismo niños, siguiendo con los de la aldea, mi desafío es tal vez querer que ellos aprendan a ser personas, a valorarse, dejar huellas en ellos y que ellos a lo mejor no caigan en lo mismo y sean otro tipo de persona. Lo mismo con los niños particulares, muchos de ellos ven drogadicción, alcoholismo, o sea uno trata de focalizar eso también para que no vayan hacia ese lado y .buscar otro camino que es el camino positivo y no lleguen a lo mismo.*

#### ***5. ¿Cuáles son las fortalezas que identifica en su relación con los estudiantes?***

*Bueno, dentro de las fortalezas que yo tengo, es que yo soy como bien mamá hacia ellos, el hecho de que yo tomo a los más chiquititos, entonces yo igual los considero como mis hijos o independiente igual que por ahí salen unos que son como más esquivos, o entre paréntesis más pesaditos, entonces igual ahí uno lo focaliza como desde esa parte más mamá, el amor y el tratar de visualizar que ellos son como mis hijos, entonces yo quiero lo mejor para ellos y que sepan ellos enfrentar después bien el futuro, eso es.*

***O sea usted un poco ¿magnifica la importancia de esta primera etapa en el fondo?*** *Por supuesto, porque es lo más importante para ellos, imagínate, o sea, yo estoy formándolos a ellos, independiente que a nivel como cognitivo no es mucho,*

*pero lo que es social, todo eso es grande, los valores, eso es grande y con eso ellos van a comenzar después.*

**6. ¿Cuáles son las debilidades que identifica en su relación con los estudiantes?**

*Yo creo que igual dentro de mis debilidades, de repente hay niños chiquititos igual, que por más que yo busco ese afecto hacia ellos, yo no sé si será algo generalizado o no, pero por más que trato de buscar el contacto hacia ellos, busco que esto, que esto otro, juego con ellos, a los payasos, no sé, de repente me pongo narices cuestiones para estimularlos más, se potan mal y de repente yo caigo en que los tomo, lamentablemente ah!, los tomo y los dejo de lado, yo lo reconozco y no encuentro la verdad, porque ya he buscado, busco por aquí, busco por allá y no no no! Eso, creo que dentro de las debilidades, sería como lo peor, porque por lo demás yo soy como bien mamá con ellos, no soy tampoco como las que andan besando a los chicos, ni esas cosas, no! Pero ponte tú, cuando ellos están aquí conmigo a nivel de sala, acá al interior de la sala, yo juego mucho con ellos y trato de buscar por aquí, por allá para que ellos estén felices aquí dentro de la sala, que estén agradados dentro del aula.*

***Y además se me imagina que se genera una especie de desesperación al no poder llegar a ellos.*** *Claro, o sea tú buscas, buscas y no puedes, ponte tú, en la tarde me pasa con el Maximiliano que igual bueno, yo trato de entender, sé cuál es la realidad que está en su casa, hay mucha violencia en su casa y debido a eso mismo él se comporta acá de la misma forma, la mamá le saca la mugre al niño, la mamá tiene peleas con la abuela, que se agarran y se dicen de un todo, le hace pataletas la mamá a la abuela, entonces yo eso sé que le afecta mucho al Maximiliano, pero trato yo de buscar por aquí, por allá medios, pero la verdad es que a veces no se hacía donde ir con él, como llevarlo, como tratarlo, no sé.*

**¿Eso lo ve entonces como una debilidad en su que hacer entonces? Si!**

**7. ¿Cómo percibe usted a los estudiantes con los que trabaja actualmente?, ¿tú dices a nivel general? Si a nivel general.** Son buenos, los dos grupos inicialmente, a ver, ¿como a nivel cognitivo o conductual, o la relación entre ellos, entre pares? **Una visión de ellos en su rol de estudiantes.** Son niños la verdad, bastante buenos a nivel cognitivo, creo que han avanzado bastante los chicos, acá llegaron sin saber nada, sin saber conceptos, números, o sea nada, figuras geométricas, colores, muchos conceptos que para su edad ellos ya deberían manejarlos, vocabulario. Y ahora ellos se manejan bastante bien, son bastante independientes porque al principio eran todos unas guaguas, dependientes completamente y ahora no, ahora me abrazan, participan, que esto, que esto otro y creo que han estado bastante bien ahora, se encuentran bastante bien los chicos.

**O sea ¿usted considera que ahora están todos como a un mismo nivel?** Creo que sí, a excepción de la Renta que creo que tiene otros problemas y por ahí, bueno hay algunos otros niños que son como muy tímidos, les cuesta llegar a las personas, pero en general, están todos como bien parejos, al igual que los niños de la aldea también, pero bueno ahí cabe destacar que también los de la aldea son como muy peleadores, es un tema más conductual el de ellos, pero están como bien parejos todos. En la mañana tengo otro chiquitito que yo creo que más por despreocupación de la familia, yo creo que él no está dentro del parejo de los compañeros, el Martín, **¿sigue siendo muy guagua?**, no sé si es tan guagua, lo que pasa es que, en su casa no trabajan netamente con él, no le dedican tiempo, entonces eso ha ayudado a que no pueda avanzar más y estar al mismo nivel de los demás y él también es un poquito tímido, le cuesta integrarse.

**8. ¿Cómo podría caracterizar usted la relación pedagógica que establece con los estudiantes al interior del aula?**

Es una relación bastante cercana, es como más de piel a piel y la verdad es que he logrado que todos los niños se den bastante bien conmigo, o sea si tienen problemas, que de repente llegan aquí con pena o algo, van me abrazan, son como n muy de piel.

*¿Es una relación cercana y personalizada? Sí! Y con los apoderados también trato de ser bien cercana y tratarlas bien, acercarme a ellas, generar un vínculo, no ser tan distante, porque hay profes que lo son, yo trato de tener un vínculo, pero de no sobre pasar tampoco, mantener un límite, cosa que ellas también tengan la confianza necesaria hacia mí y que sepan con quién están dejando a sus niños.*

**9. ¿Cuáles son las estrategias que usted utiliza para potenciar el proceso enseñanza –aprendizaje?**

*Dentro de las estrategias, utilizamos bastantes sistemas de rincón con ellos, me gusta trabajar bastante con ellos lo que son títeres, hacer como todo lúdico, trato de tener mucho material con ellos, esas son como las principales estrategias con ellos y bueno ver si tienen conocimientos previos para las expectativas que vamos a tener a posterior.*

**10. ¿Qué formas evaluativas utiliza usted para evidenciar los aprendizajes curriculares de las/os estudiantes?**

*Yo llevo un registro diario, yo en mi cuaderno atrás me hago un registro diario igual de todas las actividades para poder evaluarlas y las voy evaluando ahí y después cada cierto tiempo hago como una evaluación más generalizada y eso lo traslado después a lo que es el informe trimestral y observación directa generalmente también, que es la que voy anotando en mi cuaderno.*

**11. ¿Qué habilidades sociales espera que desarrollen sus estudiantes?**

*El que ellos puedan compartir con los demás y ojalá, espero, que no sean tan peladores y compartir de buena forma con los otros, con sus pares.*

**12. ¿Ha desarrollado estrategias pedagógicas para alcanzar el desarrollo de estas habilidades? (¿solo, acompañado, cómo se evaluó?)**

*Bueno, siempre yo les traigo canciones que están en relación a la amistad, al compañerismo, al abrazarse, estar cerca de mi compañero y trato de hacerlo todos los días, trato permanente de estar reforzando eso, o sea, “niños nosotros vamos a*

la escuela, ¿a qué vamos a la escuela?, ¿con quienes vamos?” la idea es que si yo voy allá, o sea es siempre estar como motivando a no pelear, al cuidar a mi compañero, a los compañeros de la escuela, protegerlos también, si hay algún problema aquí dentro de la sala, los de la tarde sobre todo son muy protectores, afectivos, se andan fijando si alguien está triste y por qué, se acercan a preguntarse como están y todo eso. Por otro lado están los pequeños de allá de la aldea, que hay que comprender también la situación de ellos, que hay días que se logra que ellos compartan, que no peleen, que sean compañeros de verdad, porque los otros días cero, cero. Esta semana el Adriano llegó mal, pero mal, toda la semana ha atacado, le ha pegado al Jorge y el estaba como bien parejito, siento que ahora está como con rabia y es raro porque ha salido con el papá y con la madrina, algo le debe estar pasando que lo hace estar así.

### **13. En la relación profesor/a– estudiantes:**

#### **- ¿Qué le aporta usted a sus estudiantes?**

Que yo trato de enseñarles cosas que sean interesantes para ellos, que les sirvan a posterior y que ellos igual vayan retroalimentándose de lo que ya han aprendido.

#### **- ¿Qué le aportan a usted sus estudiantes?**

Ellos como personas, o sea, yo me siento feliz, orgullosa, sobre todo de mis niños chicos, yo ya llevo tiempo con los chiquititos, que uno va viendo cómo evolucionan ellos a cuando yo los tomo a cuando terminan el año, y la felicidad también que me da cuando las mamás se van súper contentas a fin de año, ellas me van diciendo tía gracias, ahora el niño hace esto o esto otro, se dan cuenta de la evolución y el mismo trato de los niños hacia las personas de la casa, que ordenen su juguetes, que andan cantando, se evidencia igual que ellos aprenden y lo muestran en su casa.

**14. ¿Qué recursos utiliza principalmente para la construcción de aprendizajes de sus estudiantes? Por qué utiliza esos recursos?**

*Yo dentro de los recursos, trato igual de traer material audiovisual, aun que muchas veces me falla acá porque no me funciona el internet, se corta la luz, entonces ahí trabajo con mi material, yo tengo mucho material, y sigo preparando siempre y voy aplicando esas cosas y lo usamos en los juegos, dominó, bingos, loterías, material didáctico por doquier. Siempre ando comprando cositas pensando en utilizarlas con ellos cuando puedan servir. Me gusta mucho trabajar lo que es juegos y bailes, canciones también relacionadas con los contenidos que vamos viendo.*

**15. En su opinión ¿Cual/es son los procesos cognitivos de sus estudiantes que adquieren mayor relevancia en la construcción de aprendizaje?**

*En este caso, para ellos sería toda la adquisición del lenguaje que es la mayor problemática por la que están acá y a la vez también lo es de los procesos motrices, porque cuando llegan acá son bastante torpes, por decirlo así, no tienen desarrollada esa parte, motricidad fina y gruesa.*

**16. ¿Cómo potencia esos procesos cognitivos?**

*El lenguaje se potencia todos los días acá en sala, a través de canciones, adivinanzas, reconocimiento y ampliamiento de vocabulario, con las mimas actividades que se realizan o las unidades que se desarrollan. **O sea, ¿se trabajan todas las áreas del lenguaje constantemente?** Claro, continuamente! Y la motricidad se apoya a través también de lo que es del lenguaje, porque yo generalmente termino las actividades con algo que sea de motricidad como pintar, colorear, trabajando con pulso, y eso se va aumentando con el tiempo.*

**17. ¿Existe preocupación en su establecimiento por la relación profesor/a - estudiante?**

*Yo creo que no! No hay mucha preocupación, porque muchas veces uno ve cosas que no corresponden. No hay apoyo para que podamos potenciar más lo*

*aprendizajes de los niños, por más que nos acerquemos allá y exponemos el caso, no está el apoyo necesario.*

**18. ¿Qué aspectos cree necesario considerar para mejorar las prácticas educativas de los profesionales de la educación?**

*Yo creo que hay que considerar el estudio, ojalá que se pudiesen dar cursos, perfeccionamiento gratuito para los profesores, porque el sueldo de los profes es bajo y yo al menos que tengo hijos, pago dividendo, entonces no alcanza para perfeccionarse y lo he querido hacer, pero no están los recursos.*

**19. ¿Qué espacios considera usted que debiese proporcionar la escuela para potenciar las prácticas educativas?**

*Que exista a lo mejor perfeccionamiento, porque yo creo que ellas pueden hacer el contacto, la gestión para hacerlo, pero lamentablemente no se realiza, porque no hay un interés, por no querer gastar lucas ni por ofrecer algo mejor a los niños. Hemos pedido que pongan juegos, que arreglen las salas que se llueven, algo para que los niños se diviertan y no hay interés y yo sé que si se puede hacer. Nosotras tenemos las ganas, pero queda sólo en la idea.*

**20. En su opinión, cuáles serían los principales desafíos y oportunidades en relación con la gestión del establecimiento como aporte a la relación profesor/a- estudiante?**

*Yo creo que buscar o generar algo para que puedan modificar lo que es la infraestructura, los patios, las salas y que nosotras podamos estar felices en el lugar en que estamos trabajando y mejorar lo que es la gestión con la comunidad, los carabineros, consultorio, que se acepten ideas nuevas para orientar a las tías de la dirección para que al escuela pueda ser mejor.*

## ANEXO 5: CUADRO DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN DE ENTREVISTAS

<b>Foco de Estudio: Intereses Cognitivos predominantes en la relación Profesor (a) - Estudiante</b>		
<b>Profesora 1</b>	<b>Profesora 2</b>	<b>Profesora 3</b>
<b>Eje de Análisis: Sentidos y Significados</b>		
<b>¿Qué entiende usted por relación profesor (a) - estudiante?</b>		
<p><i>“(...) debe haber una buena empatía entre ellos, entre ambos. El compartir con ellos, el estar al tanto de ellos sobre lo académico, preocuparse de todos los detalles. Una comunicación bastante concentrada (...)”</i></p>	<p><i>“Yo creo que es una relación mutua, que va y viene, que es recíproca y horizontal en donde ambos nos construimos, ellos aprenden de mí y yo aprendo de ellos”</i></p>	<p><i>“Es una relación de (...) comunicación humana en donde se favorecen relaciones interpersonales, lo importante (...) es que los niños alcancen logros (...) y en general, (...) formar personas, esa como la gran responsabilidad (...) por parte de los profesores.”</i></p>
<b>¿Considera usted que la relación profesor (a) - estudiante es un tema pedagógico? ¿Por qué y en qué sentido?</b>		
<p><i>“Sí, (...) Porque uno aunque no quiera involucrarse (...) siempre uno está pendiente, sobre todo si tú trabajas con niños (...) Tu no puedes ser tan estructurada y preocuparse de pasar solo contenido; a eso me refiero.”</i></p>	<p><i>“Sí, es un tema pedagógico porque mientras estamos en el contexto escuela, estamos hablando de un contexto pedagógico” Aun que “(...) también hay otras cosas, pero (...) nuestra principal función tiene que ver con ser pedagogos” eso la hace ser una relación pedagógica.</i></p>	<p><i>“(...) creo que sí (...) porque están todas las relaciones, (...) partiendo de cómo trata el profesor al niño, es cómo el niño te va a aceptar (...) a ti, y ahí va a depender también de los aprendizajes que él va a poder adquirir o no (...)”</i></p>
<b>¿Cómo se expresa en su aula la presencia de una relación profesor (a) -</b>		

<b>estudiante armoniosa?</b>		
<p><i>“(…) yo trabajo con chiquititos (...), entonces yo tengo mucha relación con ellos en todos los aspectos (...) Porque yo trabajo con niños de prekinder, no es como cuando tu trabajas con niños más grandes, es diferente. Uno tiene otro lenguaje, se maneja de otra forma, la dinámica de trabajo es diferente. Pero, con los niños más pequeños aparte de ser (...) educadora en este caso, uno es como maternal.”</i></p>	<p><i>“Cuando hay afectos, cuando el niño se siente identificado contigo” porque “(...) tú no eres como un ser extraño que sólo está ahí para enseñarle y llamarle la atención (...)cuando los niños no sienten que tú los miras de verdad, de que tú los ves a ellos, que los consideras, los escuchas, cuando los niños no perciben eso, hay como una desconexión contigo (...) que no te permite cumplir bien la otra parte pedagógica” La armonía se genera mediante la conexión entre lo afectivo y pedagógico.</i></p>	<p><i>“(…) conociendo a los niños, conociendo a las familias, sabiendo si son familias constituidas o no para saber (...) cómo voy a poder yo también tratar a los niños. Ahí está como bien claro el ejemplo de los de la aldea (...) uno tiene que saber cómo entregar esa parte afectiva (...)pienso que tienes que saber de dónde viene, de que familia, a partir de eso yo voy a pesquisar como (...) voy a tratar tal vez a cada niño”</i></p>
<b>¿Cómo percibe usted a los/las estudiantes con los que trabaja actualmente?</b>		
<p><i>“los percibo bien, es que son chiquititos (...). Pero los percibo con falta de atenciones, falta de padres, falta de mamá, falta de más preocupación por ellos en todos los aspectos. Pero, en el fondo</i></p>	<p><i>“En el curso de la mañana(...) hay dificultades de atención y concentración, lo que dificulta la adquisición de ciertos aprendizajes, pero en general los chiquillos son motivados, conocen mi</i></p>	<p><i>“ (...) Son niños (...) bastante buenos a nivel cognitivo, creo que han avanzado bastante (...), acá llegaron sin saber nada, sin saber conceptos, números, o sea nada, figuras geométricas, colores, (...)</i></p>

<p>uno trata de llenar esa parte (...), de conversar, porque ellos como que no saben mucho, porque están acostumbrados a que siempre les estén gritando o diciendo palabras feas, pero acá yo siempre los estoy retando y rayándole la cancha porque acá están en la escuela y no en la aldea, acá no se dicen groserías, (...), acá es el repeto (...)</p>	<p>dinámica, (...) es un curso súper abierto a recibir, son cariñosos, afectuosos, (...) ellos siempre quieren aprender, les pregunto ¿qué quieren aprender?, cada vez han aprendido más sobre las funciones participativas que pueden tener en la sala, opinar, saben que si me equivoco me pueden hacer una crítica. Y el grupo de la tarde es distinto, son menos niños, más chicos, tranquilos, relajados, tienen sus tiempos para trabajar, son mucho más tranquilos, son todos amigos, no son peleadores (...). En su rol de estudiantes los niños son “Buenos estudiantes en cuanto a conducta y aprendizaje.</p>	<p>que para su edad ellos ya deberían manejarlos, (...) y ahora ellos se manejan bastante bien, son bastante independientes. (...) En general, están todos (...) bien parejos, al igual que los niños de la aldea (...), pero bueno ahí cabe destacar que (...) los de la aldea son (...) muy peleadores, es un tema más conductual el de ellos, pero están (...) bien parejos todos.</p>
---	--	---

**¿Cómo podría caracterizar usted la relación pedagógica que establece con los estudiantes al interior del aula?**

<p>“(...) hay niños que son bien altos, otros altos, otros bajos y otros muy bajitos en la parte académica.(...) Los niños</p>	<p>“trato de hacerla siempre desde lo constructivista, trato como de lograr la praxis, de encontrar el equilibrio entre lo</p>	<p>“Es una relación bastante cercana, (...) he logrado que todos los niños se den bastante bien conmigo (...) Igual que (...) con los</p>
--	--	---

<p>que son más bajitos (...) han tenido otros problemas. Yo incluso he averiguando con la tía (...) de la aldea, (...) el último diagnóstico de los niños, porque hay algunos que yo creo que (...) va a tener que ir a un colegio especial, porque él es un niño especial. Yo creo que el tiene un déficit intelectual (...) él debe tener un problema más allá del lenguaje, (...) se nota mucho (...) cuando hay una discapacidad intelectual (...) él no entiende la semántica, las introducciones, (...) la pragmática. Él trabaja, pero no hace nada de lo que tu le dices. Tiene conductas diferentes, (...) él siempre se queda como ido, él siempre está con la boquita abierta, (...), tu le puedes explicar mil veces las cosas.(...) Aparte supe que él tiene una hermana en un colegio especial, (...)</p>	<p>pedagógico y el paternalismo, trato de que sea una cosa dialógica, darle a los chiquillos espacios en que podamos compartir, comentar, reconocer sus características personales, las de sus compañeros y las mías. También trato de que reflexionen siempre, trato de aplicar el tema de la metacognición al momento de corregir o evaluar” En resumen es una relación dialógica, metacognitiva y constructivista</p>	<p>apoderados también, trato de ser bien cercana y tratarlas bien, (...) generar un vínculo, pero de no sobre pasar (...) un límite (...)”</p>
---	--	--

<p>yo creo que va por ahí la cosa.”</p>		
<p><b>¿Qué desafíos le implica a usted la relación profesor (a) - estudiante?</b></p>		
<p>“(…) acá (…) tengo hartos desafíos porque tengo niños que son de la aldea, que tienen otras conductas. Son niños que tienen muchas carencias, entonces el desafío es mucho más que la parte educativa, sino que uno (…) trata de darle todo el cariño y afecto, porque ellos no lo tienen. (…) Yo no hago diferencias entre los que son de la aldea y los que son “particular”, porque son (…) tan pequeños los chicos míos que (...). Entonces ellos son todo amor, todo cariño, pero como están creciendo tu tienes que ir manteniendo el respeto, colocarle normas (...)”</p>	<p>“el desafío mayor es lograr esa conexión, esa armonía, de que ellos sientas que de verdad a mí me gusta estar ahí, yo estoy (...) con los chiquillos, que sabemos que es desempeño difícil, porque (...) fue mi opción (...) el desafío es ese, es lograr la conexión con ellos, (...) es un desafío siendo que son niños pequeños que son muy moldeables, (...) que logran comprender ciertos mensajes, (...) el tema de hacerles entender que ellos son personas que si van a llegar a ser lo que ellos quieren ser, pero (...) que eso requiere un esfuerzo. (...) intenciono que ellos entiendan que pueden, que son valiosos, que todo requiere un esfuerzo y nada es gratuito, (...) también el tema del respeto es otro gran desafío”. Formarlos para el</p>	<p>“Bueno, (...) el querer que ellos sean más, (...), siguiendo con los de la aldea, mi desafío es tal vez querer que ellos aprendan a ser personas, a valorarse, dejar huellas en ellos y que ellos a lo mejor no caigan en lo mismo y sean otro tipo de persona. Lo mismo con los niños particulares, muchos de ellos ven drogadicción, alcoholismo, o sea uno trata de focalizar eso (...) para que no vayan hacia ese lado y buscar otro camino que es el camino positivo (...)”</p>

	futuro en un ambiente de respeto.	
<b>¿Cuáles son las fortalezas en la relación con sus estudiantes?</b>		
<p><i>“La fortaleza mia es la paciencia, (...) porque hay que tener paciencia con todos los chicos de todas las edades. Pero, en el caso mio que es primera vez que trabajo en un colegio en donde hay niños que son de hogar(...). Entonces ellos tienen otra forma de vida, muchas carencias, lo cual ellos aquí la hacen notar con su rebeldía, (...) los míos son chicos. Entonces el desafío es que ellos vayan tomando en cuenta (...), apreciando, (...) haciéndose amigos, (...) queriendo el uno con los otros, que ya no sean tan individual..(...) Entonces uno tiene que estar siempre como mediador y darle a entender que son como hermanos, que viven juntos en la casa, que se tienen que cuidar, se</i></p>	<p><i>“El afecto, la confianza, yo siento que los niños me tienen confianza, que me quieren y consideran bastante (...) para ellos lo que yo les digo es importante (...) para ellos es súper valioso eso, la confianza, el cariño. (...) yo siento que tengo una buena relación con los chiquillos. Considera una fortaleza mantener una relación afectuosa y de confianza con los niños/as.</i></p>	<p><i>“ (...) de las fortalezas que yo tengo, es que yo soy como bien mamá hacia ellos, (...) entonces igual ahí uno lo focaliza como desde esa parte más mamá, el amor y el tratar de visualizar que ellos son como mis hijos, entonces yo quiero lo mejor para ellos y que sepan ellos enfrentar después bien el futuro. (...) Yo estoy formándolos a ellos, independiente que a nivel como cognitivo no es mucho, pero lo que es social, (...) los valores, (...) y con eso ellos van a comenzar después.</i></p>

<p><i>tienen que proteger. (...) El desafío mio es que ellos salgan adelante, que se respeten entre ellos, tratar de ir potenciando el tema de la frustración de ellos.(...)"</i></p>		
<p align="center"><b>¿Cuáles son sus debilidades en la relación con sus estudiante?</b></p>		
<p><i>"Tal vez (...) que ellos a veces me tienen mucha confianza, porque donde yo trato de ser muy maternal con cada uno de ellos, especialmente con los niños de la aldea, porque ellos son los más carentes de afecto, de amor, de alguien que tome un poco el rol de mamá con ellos. Pero eso a veces pasa la cuenta en el sentido de que ellos se hacen (...) dependiente de ti"</i></p>	<p><i>"(...) la debilidad que puedo tener yo, es el paternalismo (...)uno tiende al paternalismo y la sobreprotección. (...) yo ya los conozco, los entiendo, los manejo, (...) pero yo creo que a veces eso puede ser una debilidad, no siempre, porque trato de trabajarlo, pero (...) en el hacer, a veces uno dice "(...) si, estoy siendo muy sobre protectora, muy paternalista" y la función es ser profesora, no ser mamá (...).</i></p>	<p><i>"(...) dentro de mis debilidades, (...) hay niños que se portan mal y de repente yo caigo en que los tomo, lamentablemente, (...) y los dejo de lado., No encontrar estrategias adecuadas para llegar a todos los niños.</i></p>
<p align="center"><b>Eje de Análisis: Didáctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje</b></p>		
<p align="center"><b>¿Qué habilidades sociales espera que desarrollen sus estudiantes?</b></p>		
<p><i>"(...) habilidades sociales en donde se respeten entre ellos mismos, que tengan personalidad. Yo</i></p>	<p><i>"El tema del respeto, aprender a escucharse, (...) colaborase entre compañeros, entender el</i></p>	<p><i>"El que ellos puedan compartir con los demás y ojalá, espero, que no sean tan peladores y compartir de</i></p>

<p>trabajo mucho con las disertaciones, para que no tengan problemas al hablar, comunicarse, (...) que sean cordiales, (...) atentos (...)”</p>	<p>(...) tema del respeto por la diversidad. Las habilidades sociales que uno pretende instalar, (...) para la vida. (...) hago hincapié en eso, (...) se trabaja de manera transversal en todas las cosas que hacemos. También (...) que aprendan a valorarse a ellos, así como valoran al resto (...) “</p>	<p>buena forma con los otros, con sus pares”</p>
---	---	--

**En la relación profesor (a) – estudiantes ¿Qué le aporta usted a sus estudiantes?**

<p>“(...) trato de aportarles (...) mucho cariño, preocupación.(...) creo que les he inculcado mucho que ellos van a crecer, que van a ser personas grandes, que tienen que estudiar, (...) yo tengo que buscar la forma en que los niños pueda trabajar y entender (...) Uno trata de inculcarles porque estos niños de aldea están un tiempo acá y después se van, pero prefiero que se vayan con eso en la cabecita de que son unos niños de bien, igual que todos, que deben</p>	<p>“(...) desde lo pedagógico apporto el tema de las habilidades (...) sociales, cognitivas y el (...) los contenidos, (...) que ellos tienen que tener para ingresa (...) a primero básico. (...) como eso es el aporte, además de (...) potenciar esas habilidades que en definitiva son para la vida (...)</p>	<p>“ (...) trato de enseñarles cosas que sean interesantes para ellos, que les sirvan a posterior y que ellos (...) vayan retroalimentándose de lo que ya han aprendido”</p>
--	---	--

<p><i>trabajar, estudiar(...) Les hablo mucho (...) a los niños.”</i></p>		
<p><b>¿Qué le aportan a usted los niños?</b></p>		
<p><i>“A mi todo (...) este trabajo de educadora no es como un trabajo de oficina que uno cumple un horario, se va y te olvidaste del trabajo hasta al otro día,(...) el trabajo de docente no es igual, porque uno trabaja, se va a la casa y sigue trabajando (...) las 24 horas del día; y no solamente me refiero a las planificaciones, sino que cuando uno ama esta profesión tu te vas con los niños en tu cabeza (...)”</i></p>	<p><i>“(...) debo decir que yo he aprendido mucho con ellos y en la escuela (...) desde la relación con los niños (...) aquí (...) yo tuve que aprender a trabajar con niños con estas características, (...) niños en riesgo social, (...) de hogar de menores. En la potenciación de habilidades (...)tienes que poner énfasis en unas más que en otras, (...) el tema cognitivo es importante si, (...), pero también hay un tema, (...) de trabajar la parte emocional y eso me ha ayudado también a entender, a ampliar la mirada porque antes de que uno se enfrente con estas realidades cae (...) en esta cosa asistencialista, (...) aprendí que si hay un tema importante de afecto, de identificarnos ellos</i></p>	<p><i>“Ellos como personas, (...) yo me siento feliz, orgullosa, sobre todo de mis niños chicos, (...) que uno va viendo cómo evolucionan ellos a cuando yo los tomo a cuando terminan el año, y la felicidad también que me da cuando las mamás se van súper contentas a fin de año (...)”</i></p>

	<p><i>conmigo y yo con ellos, (...) que ellos se sientan queridos y amados, pero también conlleva una responsabilidad mía, pedagógica como profesora, (...) hay que poner límites, pero también entregarles estas herramientas”</i></p>	
<p><b>¿Qué recursos utiliza para la construcción de aprendizajes en sus estudiantes? y ¿Por qué utiliza esos recursos?</b></p>		
<p><i>“Harto material didáctico,(...). Mucho material manipulable, (...) lúdico por su edad, (...)como rompecabezas, pangramas (...) porque es mucho más entretenido y los chiquillos no se dan ni cuenta que están aprendiendo porque todo es juego.”</i></p>	<p><i>“(...) principalmente la planificación, aun que la planificación igual siempre varía, (...) no soy tan rígida y flexibilizo harto (...) de acuerdo a los intereses de los chiquillos. También (...) el tema de la evaluación, tomar en cuenta lo que los chiquillos señalan que les gustaría aprender, (...) el tema del constructivismo, el tema metacognitivo (...)”</i></p>	<p><i>“(...) trato (...) de traer material audiovisual, aun que muchas veces me falla acá porque no me funciona el internet, se corta la luz, entonces ahí trabajo con mi material, yo tengo mucho material, y sigo preparando siempre y voy aplicando. (...) Me gusta mucho trabajar lo que es juegos y bailes, canciones (...) relacionadas con los contenidos que vamos viendo.”</i></p>
<p><b>En su opinión ¿cuál/es son los procesos cognitivos de sus estudiantes que adquieren mayor relevancia en la construcción de aprendizaje?</b></p>		
<p><i>“(...)como yo trabajo con un prekinder de lenguaje,</i></p>	<p><i>“(...) atención- concentración es algo que</i></p>	<p><i>“En este caso, para ellos sería toda la adquisición del</i></p>

<p>obviamente que el proceso cognitivo es lenguaje... Ese es el principal, (...) a la par con la fonoaudóloga porque ella los va evaluando y nos va diciendo lo que tenemos que hacer, cuales son los ejercicios más recomendables para ese tipo de niños, (...) entonces uno va trabajando con eso.”</p>	<p>tengo que trabajar bastante, porque al estar descendido les cuesta la adquisición de otros aprendizajes o (...) la potenciación de otras habilidades, la capacidad comprensiva que a veces es súper limitada, pero que tienen que ver con la etapa en la que ellos se encuentran de madurez y desarrollo (...)”</p>	<p>lenguaje que es la mayor problemática por la que están acá y a la vez también lo es de los procesos motrices, (...) motricidad fina y gruesa.”</p>
---	--	---

**¿Cómo potencia esos procesos cognitivos?**

<p>“Con los ejercicios prácticos; todo lo que sea fonológico, (...) lo que es trabalenguas, morfosintáxico, (...) poesías, las adivinanzas, trabajamos (...) la praxia mirándose al espejo, ejercicios fonológicos de soplo con bombillas, con globos, pelotas de plumavit, mejilla de un lado para el otro, lenguales (...)”</p>	<p>“(...) Constantemente, el tema de la atención y concentración, (...) hago harto ejercicio de relajación, de respiración, (...) trato de que lo que estamos viendo sea atractivo, de mantener la motivación, (...) en algunos (...) casos hago como una atención individual, hay una cosa colectiva y una cosa individual que se hace con ellos.”</p>	<p>“El lenguaje se potencia todos los días acá en sala, a través de canciones, adivinanzas, reconocimiento y ampliamiento de vocabulario, con las mimas actividades que se realizan o las unidades que se desarrollan. (...) Y la motricidad se apoya a través (...) de lo que es del lenguaje, porque yo generalmente termino las actividades con algo que sea de motricidad como pintar, colorear, trabajando con pulso (...)”</p>
---	---	--

**¿Qué aspectos cree necesarios considerar para mejorar las prácticas educativas de los profesionales de la educación?**

<p><i>“(...) yo creo que hay que tener las ganas no más, porque veo que mis colegas están muy desmotivados (...) los chiquillos, la juventud, los adolescentes tienen menos respeto por el profesor. (...) Pero (...) para mejorar un poco más la educación hay que dedicarse más y la gente que va saliendo ahora para (...) ser (...) profesor (...) deben enterarse un poco más del tema, ver más allá. No ver que vamos a estar en aula, que vamos a hacer la clase y se acabó, no, no es tan así (...)”</i></p>	<p><i>“(...) El tema organizativo, (...) no hay un espacio en que nosotros pedagógicamente podamos aportarnos y nos podamos construir. (...) También yo creo que falta ciertas capacitaciones, (...) que tengan que ver con el contexto en el que nos movemos, porque muchas profesoras llegan ahí y se sienten súper desprotegidas (...) y la escuela no te apoya en eso”</i></p>	<p><i>“Yo creo que hay que considerar el estudio, ojalá que se pudiesen dar cursos, perfeccionamiento gratuito para los profesores (...)”</i></p>
--	--	---

**¿Cuáles son las estrategias que usted utiliza para potenciar el proceso enseñanza – aprendizaje?**

<p><i>“(...) todo (...) lo aprenden jugando prácticamente; con juegos, con cantos, con potenciar, con clases bien lúdicas, que se entretengan, que no sean clases aburridas porque</i></p>	<p><i>“(...) el tema metacognitivo, eso está súper patente siempre. Atender a sus características y eso lo utilizo para direccionar (...) un contenido o potenciar alguna habilidad. (...)”</i></p>	<p><i>“(...) me gusta trabajar bastante con ellos lo que son títeres, hacer (...) todo lúdico, trato de tener mucho material con ellos, esas son como las principales estrategias con ellos y</i></p>
--	---	---

<p><i>ellos están en una etapa en donde se mueven mucho, (...)</i></p>	<p><i>Utilizo otros recursos como son el computador, videos para poder llegar a todos (...)</i></p>	<p><i>bueno ver si tienen conocimientos previos para las expectativas que vamos a tener a posterior</i></p>
<p><b>¿Qué formas evaluativas utiliza usted para evidenciar los aprendizajes curriculares de los/las estudiantes?</b></p>		
<p><i>“Acá estamos usando (...) pauta de cotejo. Aunque yo uso la pauta de observación directa, pero se evalúa así, logrado, no logrado, en desarrollo.”</i></p>	<p><i>“(...) Dentro de lo formal la evaluación mensual con la escala de apreciación en función de los aprendizajes esperados e indicadores (...) y también el tema de la metacognición (...)”</i></p>	<p><i>“Yo llevo un registro diario, (...) me hago un registro diario (...) de todas las actividades para poder evaluarlas (...) y después cada cierto tiempo hago como una evaluación más generalizada y eso lo traslado después a lo que es el informe (...)”</i></p>
<p><b>¿Ha desarrollado estrategias pedagógicas para alcanzar el desarrollo de estas habilidades?</b></p>		
<p><i>“Es que uno pone todas las estrategias, lo que se te venga a tu cabeza tu lo tratas de ir acomodando, (...) dicen que la educación es como estructurada, pero en el caso mio yo no lo veo así porque voy viendo el grupo que tengo y voy sacando estrategias así.”</i></p>	<p><i>“si, (...) dentro de una planificación formal, esos ejercicios para que ellos se aprendan a conocer a ellos mismos, que tengan la capacidad de ver ciertas características que tienen sus compañeros, ahí está como (...) intencionado pedagógicamente, pero dentro de lo transversal siempre está presente (...)”</i></p>	<p><i>“(...) siempre yo les traigo canciones que están en relación a la amistad, al compañerismo, al abrazarse, estar cerca de mi compañero y trato de hacerlo todos los días, trato permanente de estar reforzando eso. (...) Por otro lado están los pequeños de allá de la aldea, que hay que comprender también la</i></p>

		<i>situación de ellos, que hay días que se logra que ellos compartan, que no peleen, que sean compañeros de verdad, porque los otros días cero (...)</i>
<b>Eje de Análisis: Gestión del Establecimiento</b>		
<b>¿Existe preocupación en su establecimiento por la relación profesor (a) - estudiante?</b>		
<i>“Si, yo (...) he notado que sí. Se nota que es así con todos los cursos, desde los más chiquititos, hasta los más grandes. Pero sobre todo, yo creo que con los de la aldea, por el mismo hecho de recibirlos en este lugar, la escuela se compromete con ellos y con sus necesidades.”</i>	<i>“ (...) No, es que pasan dos cosas, primero (...) que los directivos descansan mucho sobre uno, (...) eso tiene una libertad que igual es rica, pero que también se puede mal entender, porque el hecho de que ellos no te orienten (...) da el espacio para que uno se equivoque (...) y en ese exceso de libertad que uno tiene, te pierdes de esto que (...) te retroalimenten, (...) entonces no les importa (...)”</i>	<i>“(...) No hay mucha preocupación, porque muchas veces uno ve cosas que no corresponden. No hay apoyo para que podamos potenciar más lo aprendizajes de los niños, por más que nos acerquemos allá y exponemos el caso, no está el apoyo necesario”</i>
<b>¿Qué espacios considera usted que debiese proporcionar la escuela para potenciar las prácticas educativas?</b>		
<i>“más lugares en común, como de encuentro. Porque así podríamos hacer más cosas</i>	<i>“Espacios más compartidos, charlas, capacitaciones (...) a nivel escuela (...)”</i>	<i>“(...) Que exista (...) perfeccionamiento, (...) que ellas pueden hacer la gestión para hacerlo, pero</i>

<p><i>entretenidas al estar todos juntos, (...) donde podamos compartir toda la escuela.”</i></p>		<p><i>(...) no hay un interés, por no querer gastar lucas ni por ofrecer algo mejor a los niños (...).”</i></p>
<p><b>En su opinión ¿cuáles serían los principales desafíos y oportunidades en relación con la gestión del establecimiento como aporte a la relación profesor (a) – estudiante?</b></p>		
<p><i>“(...) podría ser... celebrar el día del niño en conjunto, con todo el colegio. Podría sugerir más juegos para que los niños disfruten en el patio y puedan desplazarse mejor. (...) Que estuviera el patio un poquito más monono (...) Porque cuando uno está en el patio con ellos andan por todos lados, entonces con eso estarían más centrados en un lugar y uno los podría estar vigilando (...).”</i></p>	<p><i>“El tema de estar en contacto con los profesores, no hay una instancia formal en que tu veas una cabeza directiva que participe y se haga presente, (...) además debiese haber un equipo en la escuela para atender las necesidades educativas de los chiquillos, (...) un equipo interdisciplinario que apoye a los niños y también a los profes (...).”</i></p>	<p><i>“(...) buscar o generar algo para que puedan modificar la (...) infraestructura, los patios, las salas y que nosotras podamos estar felices en el lugar en que estamos trabajando y mejorar lo que es la gestión con la comunidad, los carabineros, consultorio, que se acepten ideas nuevas para orientar a las tías de la dirección para que al escuela pueda ser mejor”</i></p>