



Universidad de Chile  
Facultad de Cs. Sociales  
Departamento de Educación  
Educación Parvularia y Básica Inicial

# QUIERO UN CAMBIO: ARTES INTEGRADAS COMO UNA HERRAMIENTA DIDÁCTICA EN UN TERCER AÑO BÁSICO DE UNA ESCUELA MUNICIPAL DE PUENTE ALTO

---

Estudio de casos de una Experiencia Pedagógica  
en el marco de una Práctica Profesional

**Seminario para optar al Título de Educadora de Párvulos y Básica  
Inicial**

Autor:

Damaris Ester Muñoz Oliveros

Profesor Guía:

Marcelo Pérez Pérez

Santiago de Chile

29 de Enero de 2016

## DEDICATORIA

A mi hijo Maximiliano, mi familia; Yilda, Manuel, Manuel, Yael, mi novio; Eduardo,  
a mis amigas y mi mejor amiga Karla.

“No debe haber ninguna jerarquía de materias. Y, en el fondo, debe considerarse una única materia: la realidad, tratada desde todos los puntos de vista, desde la realidad misma, la comunidad docente, el estar juntos, el modo de estar y trabajar juntos.”

(Rodari, 1983, p. 153)

## **AGRADECIMIENTOS**

Agradezco a Manuel y Yilda, mis padres por haber trabajado arduamente para que sus hijos tuviéramos las oportunidades que ellos no tuvieron, por no dejar de apoyarme y, además, ayudarme en el cuidado de mi hijo, para que pudiera terminar mis estudios superiores.

A Eduardo, mi novio, por apoyarme y animarme, por acompañarme durante este proceso. Gracias por desafiarme y por incentivarme a nunca dejar de luchar.

A Manuel, mi hermano mayor, por todos sus consejos con los cuales pude orientarme cuando perdía el rumbo.

A Yael, mi hermana menor, por el ánimo y preocupación que solo ella puede tener.

A mis amigas, por todas las veces que me animaron y apoyaron.

A todos los niños y niñas que conocí durante mis prácticas, por todo lo que me enseñaron.

Y finalmente a Maximiliano, quien con su sola presencia me da fuerzas y ánimos suficientes, gracias por tus sonrisas y abrazos.

## Tabla de contenidos

<b>Resumen.....</b>	<b>9</b>
<b>Introducción.....</b>	<b>9</b>
<b>Capítulo I: Planteamiento del problema de investigación.....</b>	<b>11</b>
1.1 Justificación de la investigación.....	11
1.2 Problema de investigación.....	15
1.2.1 Pregunta de Investigación.....	16
1.2.2 Objetivo General.....	17
1.2.3 Objetivos Específicos.....	17
1.3 Relevancia del estudio.....	17
<b>Capítulo II: Marco teórico.....</b>	<b>19</b>
2.1 Contexto Educacional Chileno.....	19
2.1.1 Historia de la Educación Chilena.....	19
2.1.2 Currículum chileno y Práctica Pedagógica.....	24
2.1.3 Énfasis de la escuela en el Lenguaje y las Matemáticas.....	30
2.1.4 Vulnerabilidad Escolar.....	33
2.1.5 Escuela y Comunidad.....	36
2.2 Antecedentes Teóricos.....	38
2.2.1 Aprendizaje.....	40
2.2.2 Inteligencias múltiples.....	46
2.2.2.1 Puntos de acceso.....	53
2.2.3 Didáctica.....	56
2.2.4 Artes integradas.....	60
2.2.4.1 Kamishibai, un Arte Integrada.....	64
<b>Capítulo III: Marco metodológico.....</b>	<b>66</b>
3.1. Paradigma.....	67
3.2. Tipo de estudio.....	67
3.3. Muestra y criterios de selección.....	68

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de la información.....	70
3.5. Credibilidad del estudio.....	72
3.6. Trabajo de campo.....	73
3.7 Procedimiento de análisis de los datos.....	76
<b>Capítulo IV: Experiencia Pedagógica “Quiero un cambio” y análisis de resultados.....</b>	<b>77</b>
4.1 Diagnóstico.....	80
4.1.1 Análisis de las Informaciones y resultados recogidos en el Diagnóstico...	83
4.1.1.1 Análisis Cuantitativo de los resultados para el Diagnóstico.....	84
4.1.1.2 Análisis Cualitativo de las informaciones recolectadas para el Diagnóstico.....	93
4.1.1.2.1 Análisis de Observaciones de campo para el Diagnóstico.....	93
4.1.1.2.1.1 Categoría: Espacios de expresión en el grupo curso.....	94
4.1.1.2.1.2 Categoría: Ambiente humano del grupo curso.....	95
4.1.2 Problema Pedagógico.....	98
4.1.3 Planificación de la Experiencia Pedagógica.....	99
4.2 Desarrollo de la Experiencia Pedagógica “Quiero un cambio”.....	103
4.2.1 Planificación de las Experiencias de Aprendizaje.....	104
4.2.2 Análisis cuantitativo de Experiencia “Quiero un cambio”.....	116
4.2.2.1 Resultados de Escalas de apreciación.....	116
4.3 Evaluación final de la Experiencia Pedagógica “Quiero un cambio”.....	133
4.3.1 Análisis Cualitativo de Experiencia Pedagógica “Quiero un cambio” ....	134
4.3.1.1 Análisis de Experiencia Pedagógica “Quiero un cambio” desde la perspectiva de la profesora jefe .....	134
4.3.1.1.1 Dimensión: Aspectos positivos de la Experiencia Pedagógica “Quiero un cambio”.....	135
4.3.1.1.1.1 Categoría: Proceso de diagnóstico de la Experiencia Pedagógica “Quiero un cambio”.....	135
4.3.1.1.1.2 Categoría: Percepción del objetivo y desarrollo de la Experiencia Pedagógica .....	139

4.3.1.1.1.3 Categoría: Propuesta didáctica de las Artes Integradas como una innovación.....	141
4.3.1.1.1.4 Categoría: Creación de espacios de Expresión y promoción de la alegría.....	149
4.3.1.1.2 Dimensión: Aspectos negativos de la Experiencia Pedagógica “Quiero un cambio”.....	153
4.3.1.1.2.1 Categoría: Ambiente físico del establecimiento .....	153
4.3.1.1.2.2 Categoría: Equipo directivo que desvaloriza las propuestas innovadoras.....	155
4.3.1.1.2.3 Categoría: Falta de integración del equipo del establecimiento en la Experiencia Pedagógica.....	157
4.3.1.1.2.4 Categoría: Falta de sistematicidad de la Experiencia Pedagógica “Quiero un cambio”.....	158
4.3.1.1.2.5 Categoría: Disposición horaria en que se realizó la Experiencia Pedagógica.....	159
<b>Capítulo V: Conclusiones.....</b>	<b>160</b>
<b>Bibliografía.....</b>	<b>167</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>171</b>

## Índice de tablas y figuras

### Tablas:

Tabla 1: Tipos de Inteligencia y sus características	48
Tabla 2: Puntos de acceso y sus características	54
Tabla 3: Distribución de los niños y niñas del grupo curso por sexo	84
Tabla 4: Distribución de los niños y niñas del grupo curso por edad	85
Tabla 5: Distribución de los niños y niñas del grupo curso por nacionalidad	85
Tabla 6: Distribución de los niños y niñas del grupo curso por repitencia	86
Tabla 7: Presencia de diagnóstico de N.E.E en el grupo curso	86
Tabla 8: Porcentaje de niños y niñas del grupo curso en tratamiento Psicológico	87
Tabla 9: Tipos de familia del grupo curso	88
Tabla 10: Porcentajes de logro en Indicador 1 de “Mi papel en la comunidad”	117
Tabla 11: Porcentajes de logro en Indicador 2 de “Mi papel en la comunidad”	118
Tabla 12: Porcentajes del Total de logro en “Mi papel en la comunidad”	118
Tabla 13: Estadística descriptiva: logro en Indicadores 1 y 2, y Total Indicadores	119
Tabla 14: Tendencia central de Indicadores 1 y 2, y Total Indicadores	119
Tabla 15: Porcentajes de logro en Indicador 1 de “Entorno geográfico de Grecia”	121
Tabla 16: Porcentajes de logro en Indicador 2 de “Entorno geográfico de Grecia”	122
Tabla 17: Porcentajes de logro en Indicador 3 de “Entorno geográfico de Grecia”	122
Tabla 18: Porcentajes de logro en Indicador 4 de “Entorno geográfico de Grecia”	123
Tabla 19: Porcentajes del Total de logro en “Entorno geográfico de Grecia”	123
Tabla 20: Estadística descriptiva: logro en Indicadores 1, 2, 3 y 4, y Total Indicadores (2)	124
Tabla 21: Tendencia central de Indicadores 1, 2,3 y 4, y Total Indicadores (2)	124

Tabla 22: Porcentajes de logro en Indicador 1 de “Rostro humano”	126
Tabla 23: Estadística descriptiva: logro en Indicadores 1, 2, 3 y 4, y Total Indicadores (3)	126
Tabla 24: Tendencia central de Indicador 1 (3)	126
Tabla 25: Porcentajes de logro en Indicador 1 de “Creemos un cuento”	127
Tabla 26: Porcentajes de logro en Indicador 2 de “Creemos un cuento”	128
Tabla 27: Porcentajes del Total de logro en “Creemos un cuento”	128
Tabla 28: Estadística descriptiva: logro en Indicadores 1, 2 y Total Indicadores (4)	129
Tabla 29: Tendencia central de Indicadores 1,2 y Total indicadores (4)	129
Tabla 30: Estadística descriptiva de las Experiencias de Aprendizaje analizadas	132
 <b>Figuras:</b>	
Figura 1: Gráfico de Número de personas que vive en el hogar	89
Figura 2: Gráfico de frecuencia del Ingreso mensual familiar del grupo curso	90
Figura 3: Gráfico del Nivel Educativo alcanzado por los padres	91
Figura 4: Gráfico del Nivel Educativo alcanzado por las madres	92
Figura 5: Gráfico de Síntesis de resultados en las Experiencias de aprendizaje analizadas	131



## **Resumen**

La presente investigación desde la Práctica Profesional tuvo por objetivo el analizar el proceso de la Experiencia Pedagógica “Quiero un cambio” realizada en un grupo curso Tercer Año Básico de un establecimiento educativo municipal ubicado en el sector de Bajos de Mena en la comuna de Puente Alto. Se realizó con un Estudio de Casos de paradigma Mixto con predominancia cualitativa, cuya recolección de información se realizó en tres etapas: Diagnóstico, desarrollo de la Experiencia Pedagógica y Evaluación final, mediante documentos secundarios y diario reflexivo en la primera fase, escalas de apreciación en la segunda y entrevistas a un informante clave en la fase final. Los datos recogidos fueron procesados con el programa computacional SPSS y analizados descriptivamente, mientras que las informaciones recolectadas se analizaron con el Análisis Cualitativo por Teorización. Estos resultados fueron presentados de forma separada en cada fase anteriormente mencionada.

## **Introducción**

El presente seminario de título tiene por tema el análisis de la Experiencia Pedagógica “Quiero un cambio”, realizada entre los meses de Marzo y Mayo de 2015 en el marco de una Práctica Profesional.

Este seminario es motivado por la siguiente pregunta: ¿Cómo se construyó y desarrolló la Experiencia Pedagógica “Quiero un cambio” implementada en un grupo curso Tercer Año Básico de una escuela municipal inserta en el sector de Bajos de Mena de la comuna de Puente Alto?, por ende el objetivo de este seminario es analizar el proceso de la Experiencia Pedagógica “Quiero un cambio” realizada en un grupo curso Tercer Año Básico de un establecimiento educativo municipal ubicado en el sector de Bajos de Mena en la comuna de Puente Alto. Por lo que se ha elegido realizar un estudio de casos,

pues nos interesa reflexionar críticamente sobre el trabajo pedagógico realizado en el proyecto “Quiero un cambio”, analizar lo sucedido y con ello poder comprender las diversas dimensiones que convergieron en el proceso.

Este estudio nació por una concientización sobre la necesidad de investigar la propia práctica pedagógica para poder mejorarla. Una práctica profesional es significativa en la formación de un futuro docente, pues es ahí donde se contrasta la teoría con la realidad, la cual muchas veces es muy distante de lo que se ha aprendido, es a partir de la unión de esta realidad y teorías del ámbito pedagógicos que se deben buscar estrategias para poder tomar decisiones pertinentes.

Se espera que esta investigación desde la Práctica Profesional genere en el lector una reflexión con respecto a la realidad educativa de un grupo curso en un colegio inserto en un contexto altamente vulnerable y en cómo el Sistema Educativo Chileno responde a sus necesidades, intereses y sueños, así también sobre las estrategias didácticas en la labor docente y el sentido de la educación. Puede ser que esta reflexión resulte desalentadora a veces, pero es necesario conocer las distintas realidades.

Este estudio de casos tiene una base teórica situada en que el sentido de la educación es apoyar al desarrollo de seres integrales, respetando su diversidad, potenciando las distintas inteligencias mediante distintas estrategias didácticas, así como en la concepción del aprendizaje como un proceso de construcción y para ello debe ser significativo, desde lo cual se logrará la comprensión; una comprensión que se va construyendo por las interacciones con el contexto natural y social.

Es importante, además de lo anteriormente expuesto, el hacer una revisión histórica de nuestro Currículo Chileno y los tipos de prácticas pedagógicas que se han llevado a cabo desde sus inicios, y aún en la actualidad algunas de

estas prácticas se ven en nuestras aulas. Lo que según este estudio es debido a que el Sistema Educativo Chileno tiene por énfasis la estandarización de los aprendizajes y el logro en pruebas estandarizadas, por lo que se potencian las áreas del lenguaje y las matemáticas. Así, como la revisión bibliográfica sobre elementos observados en el establecimiento donde se realizó la Práctica Profesional como la Vulnerabilidad Escolar y la relación entre Escuela y Comunidad.

Es principal, en los fundamentos de la Experiencia Pedagógica analizada en este estudio, la Teoría de las Inteligencias Múltiples, en la cual se valora las habilidades que a lo largo de la historia han sido vistas solo como talentos, como la inteligencia musical, corporal, etc. incentivando a la consideración de estas inteligencias y no solo la lingüística, cuantitativa o lógica, como pasa en la escuela. Finalmente, en la Experiencia Pedagógica estudiada se trabaja la estrategia didáctica de las Artes Integradas como una herramienta didáctica, en la cual los contenidos de las disciplinas no artísticas, como Lenguaje y Comunicación o Historia y Ciencias Sociales, se trabajan desde las artes por ejemplo: la música, expresión corporal, entre otras.

## **Capítulo I: Planteamiento del problema de investigación**

### **1.1 Justificación del estudio**

La Educación Chilena actualmente vive una crisis, la mercantilización de la educación ha generado la debilitación del sistema público y el fortalecimiento, tanto económico como en la conciencia colectiva, del sistema privado. Esta

mercantilización ha llevado a un *apartheid* educativo (Assaél, et al, 2011)<sup>1</sup>, es decir, en nuestro país existe una gran segmentación y segregación en el sistema escolar por lo que los niños y niñas van a colegios donde sus compañeros tienen una situación socioeconómica similar y existe muy baja probabilidad de que compartan con niños y niñas, así como adultos, de otros estratos socioeconómicos. Debido a esta segmentación se ha perdido la oportunidad de que la educación promueva una sociedad de la tolerancia, como la denomina Walzer “convivir en la diferencia y de familiarizarse con otros modos de expresión distintos al que les circunda” (Carrasco, 2013, p. 6)<sup>2</sup>. Esta mercantilización ha logrado lo contrario: un ambiente de polarización social y una profunda inequidad, donde esta lógica de mercado genera que la educación sea un bien de consumo y, por lo tanto, las familias que pueden pagar por él pueden elegir los “productos” que prometen ser de mejor calidad, dejando a las familias que no tienen recursos sin posibilidad de elección. Así, como los colegios particulares y particulares subvencionados durante años tuvieron la facultad de elegir a sus estudiantes, por lo que los niños y niñas que viven situaciones vulneradoras no pasaban sus procesos de selección, aumentando la segregación. Las pruebas estandarizadas, las cuales son uno de los instrumentos que ha logrado generar el pensamiento del beneficio de la estandarización y la privatización, muestran que los estudiantes pertenecientes a escuelas municipales o particulares subvencionadas ubicadas en sectores vulnerables obtienen bajos resultados en las pruebas SIMCE y PSU por lo que estas escuelas han sido estigmatizadas y se ha generado una idea en la población de que la escuela pública es mala. Esta mala calidad está más enfocada a los resultados de las pruebas estandarizadas que a una calidad educativa pensando en el desarrollo, comprensión y potenciación de las capacidades del ser humano.

---

<sup>1</sup>Assaél, J., Cornejo, R., González, J., Redondo, J., Sánchez, R., & Sobarzo, M. (Abril-Junio de 2011). La Empresa Educativa Chilena. Educ. Soc., Campinas, 32(115), 305-322.

<sup>2</sup>Carrasco, A. (2013). Mecanismos performativos de la institucionalidad educativa en Chile: pasos hacia un nuevo sujeto cultural. Observatorio Cultural (15).

La estandarización de los aprendizajes que la educación Chilena sufre, ha reducido el currículum a las áreas que estas pruebas miden y ha fortalecido el uso de didácticas tradicionales de enseñanza, así como ha planteado la importancia de preparar a los estudiantes para el SIMCE, con clases de reforzamiento (de SIMCE) o enfocar las evaluaciones sumativas a responder preguntas de alternativas similares a las que se hacen en esta prueba estandarizada, en desmedro de las otras áreas del conocimiento que se deben trabajar según nuestras Bases Curriculares de la Educación Básica. Esta estandarización y énfasis en las áreas de lenguaje, matemáticas y ciencias ha provocado una pérdida de sentido en la educación, tanto en los estudiantes como en los docentes. En estos últimos, además, ha provocado gran estrés y angustia por los mecanismos de control a los que se ven sometidos provocando una pérdida de su autonomía profesional y la desatención a los problemas psicosociales que viven los estudiantes pertenecientes a sectores populares (Assaél, et al, 2011)<sup>3</sup>.

En esta mercantilización las escuelas han enfocado su finalidad a tener un buen rendimiento en las pruebas estandarizadas, para seguir ganando matrículas (en los colegios particulares subvencionados) o intentando no ser cerrados (en el caso de las escuelas municipales). Esta finalidad está muy lejana de la que Read comenta en el libro “Educación por el Arte”, en el cual defiende el enfoque educativo donde la finalidad de la educación es fomentar el crecimiento o desarrollo de la individualidad de cada ser humano, a la vez que posibilita la integración al grupo social al que pertenece el individuo (Read, 2010)<sup>4</sup>. Esta es la finalidad que la educación debería aspirar si queremos formar una sociedad que respete y valore la individualidad, la diversidad y el pensamiento divergente, donde esta individualidad se integre a la sociedad aportando con sus características especiales y esta misma también enriquezca al individuo que se integra a ella. Esta integración de lo individual a lo colectivo solucionaría los problemas que la

---

<sup>3</sup>Assaél, J., Cornejo, R., González, J., Redondo, J., Sánchez, R., &Sobarzo, M. (Abril-Junio de 2011). La Empresa Educativa Chilena. Educ. Soc., Campinas, 32(115), 305-322.

<sup>4</sup>Read, H. (2010). Educación por el Arte. Barcelona: Paidós.

sociedad capitalista provoca, como el enaltecimiento de lo privado, la competencia desmedida que lleva a el egoísmo, la objetualización o cosificar a los demás seres humanos, logrando que esta cultura capitalista vaya desapareciendo y de lugar al trabajo en conjunto o colectivo en pos de un bien común, valoración de lo público y la benevolencia hacia los otros (Tenti, 2011)<sup>5</sup>.

La falta de sentido en la educación, se ve reflejado en la carencia de significado que tienen muchas prácticas pedagógicas o conocimientos que se imparten en el aula, por lo que es común que cuando los estudiantes llegan a su casa y se les pregunta sobre qué han hecho o han aprendido en la escuela, ellos responden “nada” (Gardner, 1993)<sup>6</sup>. Podemos ver en esta conversación, muy común en las familias, que los niños y niñas tal vez no tienen un interés o no lograron una comprensión de lo que se trabajó en el aula durante el día, lo que muchas veces no se aprendió de verdad y solo fue un montón de párrafos que se copió desde la pizarra en el cuaderno, quedando sólo ahí o siendo memorizado para responderlo en una prueba o evaluación sumativa y luego ser olvidado; es decir, no se logró un aprendizaje significativo<sup>7</sup>. Esta falta de sentido de la educación se ve agravada por la situación de vulnerabilidad y segregación en la que se encuentran los estudiantes de sectores populares, que se ubican en las periferias alejándose geográficamente de los barrios donde viven las élites, los cuales viven en guetos urbanos donde la delincuencia, la violencia, la drogadicción y el abandono del Estado, provocan que la realidad en la que viven predomine la inseguridad, angustia, inestabilidad, miedo y ausencia de porvenir (Tenti, 2011).

Lo anteriormente mencionado, genera comportamientos violentos, desintegradores y desintegrados, ya que estas condiciones de vida, llena de exclusión, tiene consecuencias en el proceso de construcción de la subjetividad de

---

<sup>5</sup>Tenti, E. (2011). *La Escuela y la Cuestión Social*. Buenos Aires: Siglo XXI.

<sup>6</sup>Gardner, H. (1993). *La mente no escolarizada: Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. (F. Meler-Ortí, Trad.) Barcelona: Paidós.

<sup>7</sup>Aprendizaje significativo, definido por Ausubel, como lo que se aprende depende en gran medida a lo que se conoce anteriormente y la información que se considera relevante (Pinedo & Hernández, 2007).

los niños, niñas y jóvenes (Tenti, 2011)<sup>8</sup>. Para mejorar estas construcciones de subjetividad, de la imagen de sí mismos, de su futuro, esperando también cambiar la realidad vulnerable en que viven, es imperante una educación que se apoye en la construcción de un ser integral.

## **1.2 Problema de investigación**

En nuestro sistema educativo, a pesar de las distintas teorías y metodologías de enseñanza que se conocen en la actualidad, aún puede observarse una predominancia de prácticas docentes de tipo tradicional. Entendemos como prácticas docentes tradicionales las que se basan en un rol activo del profesor y un rol pasivo del estudiante, por lo que las estrategias didácticas utilizadas se limitan al uso de guías, dictado o copia desde la pizarra de los conocimientos que se desean enseñar. Esta realidad produce muchas dudas pues se podría pensar que por la formación que tienen los docentes en el día de hoy debería existir un cambio profundo en las estrategias didácticas que se utilizan en el aula, pero esto no se ve reflejado en la realidad. Nuestros niños y niñas, sobre todo en el ciclo parvulario y básico, necesitan explorar y experimentar para lograr los objetivos de aprendizaje, pues mediante la interacción de manera concreta pueden construir los conocimientos, habilidades y actitudes que el currículum ha planteado se deben aprender. Esta necesidad de la interacción concreta es conocida por los docentes, pero uno de los más grandes factores que llevan a muchos docentes a realizar guías como el centro de sus clases es el SIMCE.

El SIMCE es el acrónimo de Sistema de Medición de la Calidad de la Educación, esta es una prueba estandarizada y estandarizante, que ha alejado a la Educación Chilena de un énfasis en el desarrollo de aprendizajes al

---

<sup>8</sup>Tenti, E. (2011). La Escuela y la Cuestión Social. Buenos Aires: Siglo XXI.

cumplimientos de estándares y la competencia; dominados por esta forma de ver la educación en muchos establecimientos educativos se han eliminado horas de diversas asignaturas, entre ellas las artes, para dar más tiempo al trabajo de las asignaturas que el SIMCE mide. Lo que ha alejado a nuestra educación del objetivo de lograr que los niños y niñas se formen de manera integral llegando a un punto en el que el objetivo de la educación en nuestro país, parece ser el rendir de manera óptima en una prueba estandarizada.

En este objetivo no hay espacio para la expresión, para los conocimientos y habilidades que no se miden en el SIMCE, para el desarrollo personal y social de los niños y niñas que día a día asisten a los establecimientos educativos. En esta realidad educativa es necesario el analizar la importancia real que tiene esta prueba estandarizada y estandarizante, analizar si el obtener un buen puntaje SIMCE es el objetivo que queremos lograr o nuestro objetivo es formar ciudadanos y ciudadanas que puedan construir un mejor país.

Teniendo esto claro y compartiendo la importancia de la formación de seres integrales como objetivo de la educación es que se vuelve necesario el generar espacios de expresión y reflexión, el crear o buscar nuevas estrategias didácticas, y con ello lograr el cambio de las didácticas tradicionales como la única manera de enseñar. De esta necesidad es que emerge la pregunta de investigación que motiva este estudio.

### **1.2.1 Pregunta de investigación**

¿Cómo se construyó y desarrolló la Experiencia Pedagógica “Quiero un cambio” implementada en un grupo curso Tercer Año Básico de una escuela municipal inserta en el sector de Bajos de Mena de la comuna de Puente Alto?



### **1.2.2 Objetivo general**

Analizar el proceso de la Experiencia Pedagógica “Quiero un cambio” realizada en un grupo curso Tercer Año Básico de un establecimiento educativo municipal ubicado en el sector de Bajos de Mena en la comuna de Puente Alto.

### **1.2.3 Objetivos específicos**

- Especificar el Diagnóstico de la Experiencia Pedagógica “Quiero un cambio” y los análisis que llevaron a la construcción de esta.
- Describir el Desarrollo de la Experiencia Pedagógica “Quiero un cambio” y sus resultados pedagógicos.
- Analizar los aspectos positivos de la Experiencia Pedagógica “Quiero un cambio”.
- Analizar los aspectos negativos de la Experiencia Pedagógica “Quiero un cambio”.

### **1.3 Relevancia del estudio**

Con esta investigación no se busca crear una teoría, o generalizar los resultados de esta, sino el analizar una realidad compleja y al observarla detenidamente poder comprenderla, reflexionando sobre ella y logrando una mirada que permita el encontrar diversas estrategias para mejorarla.

Esta reflexión puede animar a la entrada de nuevas estrategias didácticas en las escuelas, sobre todo en las que están insertas en contextos de alta vulnerabilidad. Aunque el cambio de didácticas no es el único factor que hará un

cambio en la educación, es necesario derrumbar la visión mercantilista de la educación, detener la estandarización y el enfoque educativo que valora solo las disciplinas que son fuertemente regladas y por tanto dejan solo espacio a la respuesta correcta, como la matemática o el lenguaje, pero esto necesita una disposición gubernamental al cambio de los conceptos en los que sustenta su visión de educación.

Para generar el espacio en el que el ser humano pueda desarrollarse integralmente, las Artes Integradas son una buena estrategia didáctica, pues las Artes ayudan a la construcción de pensamiento divergente<sup>9</sup>, son una gran manera de conectarse con las emociones y pensamientos que muchas veces no saben cómo expresarse y menos sobrellevarse, es decir, las Artes son lenguajes que se utilizan cuando el lenguaje oral no puede usarse, cuando no se puede decir claramente lo que se siente o piensa (por miedo, vergüenza, represiones, etc.).

Este espacio de expresión es el que se ha cerrado en muchos colegios por dar prioridad al SIMCE. La escuela ha ido perdiendo su sentido, se aleja de la integralidad con un gran sesgo con énfasis a los conocimientos medidos por pruebas estandarizadas, dejando de lado muchos conocimientos, habilidades y actitudes valiosos para llevar una vida en sociedad. Por lo que un proceso de enseñanza donde se utilicen las artes para enseñar diversas áreas del conocimiento hará que los niños y niñas dejen de perder la oportunidad de aprender verdaderamente, comprender, apropiarse e integrarse al mundo en el que se vive con herramientas que permitan el desenvolvimiento seguro en ello, con la confianza y esperanza en construir un futuro mejor.

Tal vez la experiencia aquí analizada no sea un ejemplo de lo que se debe realizar, pero el conocerla y comprenderla permita generar propuestas

---

<sup>9</sup>Refiriéndose a este concepto como el pensamiento que busca alternativas diferentes a los problemas.

pedagógicas mejores, incentive a innovar, a construir esos espacios lúdicos y de expresión que los niños y niñas, así como los propios adultos, necesitan.

## **Capítulo II: Marco teórico**

### **2.1 Contexto Educacional Chileno**

A pesar de que este estudio de casos no pretende dar una respuesta general; este caso a analizar está relacionado a un sistema que la mayor parte de los chilenos ha vivenciado, el Sistema Educativo Chileno. Como sabemos, en un caso se pueden observar diversas dimensiones, con distintos factores que confluyeron para construir la realidad del caso, este Sistema Educativo Chileno es parte de esos factores.

Por ello conocer la realidad educativa chilena nos entrega una contextualización que permitirá vislumbrar el significado de las teorías en las que se sustentó la Experiencia Pedagógica “Quiero un cambio” y si existe o no necesidad de innovar en el trabajo pedagógico.

A continuación, comenzaremos una revisión histórica de la Educación Chilena y su currículum, su nacimiento, sus objetivos y si estos han cambiado a través del tiempo. Así como la actualidad del Sistema Educativo Chileno, para entender parte del contexto en que se desarrolla el caso.

#### **2.1.1 Historia de la Educación Chilena**

El sistema educativo chileno comienza a implementarse en 1813, debido a un reglamento que exigía que cualquier villa o pueblo con más de 50 habitantes

debía haber una escuela costeadada con fondos del lugar, empiezan a crearse escuelas y el sistema de educación chilena aumenta su cobertura desde fines de la segunda y principios de la tercera década del siglo XIX, ya que en 1833 la constitución establece que la educación pública es una atención del gobierno. En estos inicios de la Educación Chilena ya se observa un subsistema de educación destinado a las élites y otro subsistema dirigido a las clases pobres, el cual era mucho menos desarrollado. El subsistema educacional de las élites estaba orientado a formar a los gobernantes de la nación, como el Instituto Nacional fundado en 1813, mientras que el subsistema de las clases pobres buscaba la sumisión de ésta ante el orden establecido por los aristócratas y una fuerte enseñanza moral, como se puede leer en una intervención del senador Walker Martínez durante una sesión del senado donde habla sobre la educación: “i la queremos(la educación), en fin, cristiana porque estamos persuadidos que son el fundamento del orden social; que no hallarán jamás como no se han hallado hasta aquí, otras doctrinas capaces de satisfacer a los anhelos naturales del corazón humano...no hai más moral civilizadora i pura que la moral cristiana i esta moral se aprende en el catecismo. Suprimirla de la escuela es consagrar la indiferencia relijiosa i es la impiedad” (Egaña, 1997, p. 180)<sup>10</sup>

En este último subsistema se ubica la Instrucción Primaria, esta tenía condiciones deficientes tanto en las estructuras de las escuelas como en el currículo y los métodos de enseñanza que se utilizaban en ellas. La educación primaria popular es impulsada por las élites chilenas, debido a que adoptaron una cultura cosmopolita, mercantil e iluminista. Sintiendo una gran necesidad de moralizar y mantener bajo control (Salazar, 1987, pp. 89-90)<sup>11</sup>.

La cobertura educacional en 1887 alcanzaba el 20%, en el nivel de instrucción primaria, luego llegó a 26,2% en 1950, en 1995 era de 54,1% ,

---

<sup>10</sup>Egaña, M. (1997). La Ley de Instrucción Primaria Obligatoria: Un debate político. Mapocho, 180-181.

<sup>11</sup>Salazar, G. (Diciembre de 1987). Educación Popular. Propositiones (15).

concentrada en nivel básico y medio (Cornejo, 2005)<sup>12</sup>, y al año 2000 en las zonas urbanas la educación parvularia tiene una cobertura del 35%, la Ed. básica alcanza el 99% y en la Ed. Media es de un 92%; en las zonas rurales estas son de 17%, 97% y 77% correspondientemente (Cornejo, 2005)<sup>13</sup>. Para lograr este crecimiento y mantención de los estudiantes en el sistema escolar se promulgó en 1920 la Ley de Educación Primaria Obligatoria, la que obligaba a los padres a enviar a sus hijos a estudiar “durante cuatro años a lo menos y antes que cumplan trece años de edad, un establecimiento de educación primaria fiscal, municipal o particular”, Ley N° 3654, 1920: 3- 4 (Museo de la Educación Gabriela Mistral)<sup>14</sup>. Lo que quedó plasmado en la constitución de 1925 como “La educación primaria es obligatoria” (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile)<sup>15</sup>. En 1929 se promulgó la Ley de Educación Primaria Obligatoria que aumentaba la educación primaria hasta 6 años (Biblioteca Nacional del Congreso de Chile)<sup>16</sup> y en 1965 con el decreto 27.952 se dejó el ciclo básico en un total de 8 años (Biblioteca Nacional del Congreso de Chile)<sup>17</sup>. En el año 2003, con la Reforma Constitucional que establece la obligatoriedad y gratuidad de la Educación Media (Ley N° 19.876), se extendió la obligatoriedad hasta el 4to nivel de Educación Media (Biblioteca Nacional del Congreso de Chile)<sup>18</sup>. Finalmente, en el año 2013 el Segundo nivel de Transición (Kínder) pasa a ser obligatorio, dejando en total 13 años de educación obligatoria.

---

<sup>12</sup>Cornejo, A. (2005). SINAЕ: Sistema Nacional de Asignación con Equidad para Becas JUNAEB. Santiago.

<sup>13</sup>Cornejo, A. (2005). SINAЕ: Sistema Nacional de Asignación con Equidad para Becas JUNAEB. Santiago.

<sup>14</sup>Museo de la Educación Gabriela Mistral. (s.f.). Museo de la Educación Gabriela Mistral. Recuperado el Octubre de 2014, de [http://www.museodelaeducacion.cl/Vistas\\_Publicas/publicContenido/contenidoPublicDetalle.aspx?folio=7470](http://www.museodelaeducacion.cl/Vistas_Publicas/publicContenido/contenidoPublicDetalle.aspx?folio=7470)

<sup>15</sup>Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (s.f.). Obtenido de <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=131386&idVersion=1980-08-11>

<sup>16</sup>Biblioteca Nacional del Congreso de Chile. (s.f.). Recuperado el Octubre de 2014, de <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=19446>

<sup>17</sup>Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (s.f.). Recuperado el Octubre de 2014, de <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=19478>

<sup>18</sup>Biblioteca Nacional del Congreso de Chile. (s.f.). Obtenido de <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=210495>

Entre los años 1950 y 1967 el sistema escolar constaba de la educación primaria, de una duración de 6 años y la educación media que tenía entre 5 y 7 años dependiendo de la modalidad que se cursara. Debido a la reforma educacional de fines de 1965 se establecieron la Educación General Básica de 8 años y Educación Media de 4 o 5 dependiendo de la modalidad escogida (Científico-Humanista o Técnico-Profesional) la que existe hasta ahora, aunque debido a la Ley General de Educación, promulgada en 2009, esta cambiará reduciéndose la duración de la Ed. Básica a 6 años y el aumento de la Ed. Media a 6 años, lo que se planea aplicar en el 2017.

Hasta el año 1973 existía el concepto de “Estado Docente” que emanaba de los preceptos de que “la educación pública es una atención preferente del Estado” y que “la educación primaria es obligatoria”, los cuales podemos encontrar en la Constitución de 1925. Luego del golpe militar este concepto cambió y las escuelas públicas dejaron la administración estatal a tener una administración municipal, desde 1980, lo que mermó tanto la calidad de la educación que en ellas se imparte como los sueldos de los profesores al pasar a ser empleados del municipio. En 1979 nace el “Estado Subsidiario” apoyando al surgimiento de las escuelas privadas pues se esperaba que estas expandieran la cobertura del sistema educativo y el Estado debía retraerse en esta labor. Con la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (1990) esta situación se afirmó y esto potenció el sistema que existe actualmente; la Ley General de Educación (2009)<sup>19</sup> no ha cambiado los pilares estructurales de la educación chilena. Las políticas educativas actuales se basan en cuatro mecanismos performativos: Privatización, estandarización, exanimación y *accountability*<sup>20</sup>; Existe evidencia internacional que muestra que los países que han utilizado estos tipos de políticas “Contribuye a crear mayor des-profesionalismo, segregación, aprendizajes mecánicos, desmoralización escolar, simplificación del currículo, desafección académica y cívica, logros de corto alcance, relocalización de los propósitos educacionales,

---

<sup>19</sup> Ley N°20.370

<sup>20</sup>En inglés: Rendición de cuentas.

autonomía ilusoria en las escuelas y un nuevo ambiente moral en educación que reconfigura los valores que una sociedad promueve, produce y transmite (Carrasco, 2013, p. 5)<sup>21</sup>”. Para mantener y reforzar el crecimiento de la educación privada el SIMCE<sup>22</sup>, creado en 1988, ha sido un gran instrumento ya que alienta a los padres a matricular a sus hijos en colegios particulares subvencionados que logran mejores resultados que las escuelas municipales. El SIMCE ha aumentado la estandarización del currículum y sirve para sancionar a los agentes educacionales (*Accountability*).

Con la intención de cambiar esta realidad, que varios actores sociales han hecho notar mediante la lucha social, se promulga el 29 de Mayo de 2015 la ley N° 20.845<sup>23</sup> de Inclusión Escolar, con la cual se pone fin al financiamiento compartido, se prohíbe el lucro en las instituciones educativas que reciban aportes del Estado y se pone fin a la selección de los estudiantes para ingresar a los establecimientos educativos<sup>24</sup>. Esta ley entrará en vigencia el 01 de Marzo de 2015 y se aplicará de forma gradual, esperando que en el 2018 más del 90% de los estudiantes accedan a la gratuidad. Para complementar lo anterior, en Noviembre de 2015, la presidenta Michelle Bachellet firma el proyecto de ley Nueva Educación Pública, el que busca crear un sistema de educación pública más integral, participativo y colaborativo, donde se valore la diversidad y sea de carácter laico. En este sistema se asegura el acceso a la educación en todos los niveles escolares. Se creará una nueva estructura y funcionalidad de la Educación pública, con cuatro entidades: Ministerio de Educación, Dirección de Educación Pública, Servicios Locales de Educación y Consejos Locales de Educación. Es decir, con esta ley se pondría fin a la municipalización y los establecimientos pasarían a ser de

---

<sup>21</sup>Carrasco, A. (2013). Mecanismos performativos de la institucionalidad educativa en Chile: pasos hacia un nuevo sujeto cultural. Observatorio Cultural (15).

<sup>22</sup>Sigla de Sistema de Medición de la Calidad de la Educación.

<sup>23</sup>Biblioteca Nacional del Congreso de Chile. (s.f.). Obtenido de [http://www.comunidadescolar.cl/marco\\_legal/Normativas/Ley%20de%20Inclusion%20Escolar.pdf](http://www.comunidadescolar.cl/marco_legal/Normativas/Ley%20de%20Inclusion%20Escolar.pdf) visitado el 16 enero 2015

<sup>24</sup>A pesar de que en proyectos especiales como colegios artísticos, deportivos o de alta exigencia se puede seleccionar el 30% de la matrícula.

dependencia estatal, gestionada por los 67 Servicios Locales de Educación a lo largo del país (Gobierno de Chile, 2015)<sup>25</sup>.

### **2.1.2 Currículum Chileno y Práctica Pedagógica**

Además de lo expuesto anteriormente, es importante ahondar en el currículo chileno y las prácticas pedagógicas, pues es en estas dimensiones en las que se desarrollan los aprendizajes, es en el currículum donde se determina un marco que nos dice qué es importante aprender y qué no lo es, cuál es el ser humano que estamos formando, es decir, cuál es el sentido de la educación misma pues “El currículum es un texto que representa y presenta aspiraciones, intereses, ideales y formas de entender su misión en un contexto histórico muy concreto, desde donde se toman decisiones y se eligen caminos que están afectados por las opciones políticas generales, las económicas, la pertenencia a diferentes medios culturales, etc.” (Sacristán,(2010) , p.15)<sup>26</sup>.

Al indagar en la historia del currículum chileno es que podemos ver cuánto ha cambiado o no este sentido de la educación, y si este sentido de la educación es o no pertinente a la construcción de una sociedad más equitativa, crítica, con ciudadanos conscientes y activos luchando por un cambio social. A continuación, se dará paso a una revisión histórica del currículum chileno desde sus comienzos hasta el día de hoy.

En los comienzos de la Educación Chilena, el currículo que se enseñaba era un “currículo de inspiración grecorromana y dentro de un régimen disciplinario de origen francés, que mezclaba lo carcelario y lo militar (Salazar, 1987, p. 91)”<sup>27</sup>, se buscaba entregar los conocimientos básicos a sus estudiantes pero el énfasis

---

<sup>25</sup> Gobierno de Chile. (02 de Noviembre de 2015). gob.cl. Recuperado el 16 de Enero de 2016, de <http://www.gob.cl/2015/11/02/conoce-el-proyecto-de-ley-que-crea-el-sistema-nacional-de-educacion-publica/>

<sup>26</sup> Sacristán, J. G. (2010). Fundamentos de una psicología La función abierta de la obra y su contenido. Revista Electrónica Sinéctica, (34), 11-43.

<sup>27</sup> Salazar, G. (Diciembre de 1987). Educación Popular. Propositiones (15).



se encontraba en la disciplina y moralización de ellos, para ello su rol era mucho más que el trabajo realizado en las escuelas, este se extendía hasta el ámbito familiar ya que tenían el poder de ejercer castigos físicos y psicológicos a sus estudiantes. Al ser la moralización un énfasis, se utilizaban textos religiosos para la enseñanza de la lectoescritura, así como era primordial el que los niños y niñas se mantuvieran quietos, callados durante toda la clase sin poder objetar lo que el maestro le enseñaba. Esta educación era realmente alejada de la realidad de los educandos sobre todo porque consideraba la cultura popular como poco civilizada.

A finales del siglo XIX las autoridades decidieron implementar modelos curriculares alemanes, generando un plan de estudios concéntrico, se entendía entonces, y por más de un siglo, por currículo lo que el Ministerio de Educación determinaba como el conjunto de contenidos de aprendizaje y objetivos, estos organizados por asignaturas o áreas de conocimiento, de frecuencia y carga horaria determinadas. El currículo entonces fue una prescripción obligatoria de un plan de estudios.

Entre los años 1950-1990 gracias a las ideas progresistas, así como la voluntad estatal de renovar el currículo permitieron que existieran cambios en él y en las prácticas pedagógicas de los docentes chilenos. En el año 1949 se puso en práctica un nuevo currículum de educación primaria, el que tenía supuesto de la pedagogía activa e incorporaba contenidos en pos de una democratización política y social, así también como un apoyo a la industrialización. Estos programas de estudio tuvieron vigencia hasta la reforma de 1965-1970.

Durante este periodo se amplió el número de “escuelas experimentales”, en las cuales se hacían investigaciones y experimentaciones que permitían un mayor desarrollo en el campo de la educación, mejorando las prácticas de enseñanza y los procesos de aprendizaje para luego aplicarlos a las escuelas primarias comunes, a pesar de que estas nuevas ideas se integraron de forma paulatina no se modificó el carácter enciclopédico de los programas.

En la reforma educacional de 1965 hubo modificaciones en los planes y programas de enseñanza tanto básica como media, creando la concepción curricular a partir de Benjamín Bloom y Ralph Tyler, grandes exponentes de la evaluación educacional. En 1973, durante el gobierno de Salvador Allende se crea una nueva propuesta educativa la Escuela Nacional Unificada (ENU), en la que existiría una reestructuración del sistema educativo, con una nueva orientación de los objetivos y contenidos educacionales, ya que esto permitiría una mayor equidad al acceso a la educación que los jóvenes eligieran, así un hijo de obrero tenía posibilidades más cercanas a las del hijo de un médico a llegar a la universidad; esta propuesta no pudo ser llevada a cabo por las tensiones políticas que tenían polarizada a la ciudadanía, la ENU fue muchas veces nombrada como un ejemplo por los partidarios de la derecha en contra de los cambios curriculares que se harían en la década de 1990.

Durante el régimen militar de Pinochet se revisaron los programas de la reforma de 1965 y se censuraron los aspectos “político-partidistas”, así como se volvió al método de educación tradicional donde la autoridad del docente es una fuerte figura, la disciplina entonces vuelve a ser primordial.

En 1976 y 1977 se comienzan a aparecer propuestas innovadoras como el currículum cognitivo en la Educación Parvularia y el currículum personalizado en la Ed. Básica y Parvularia. Así también hubo cambios en la visión de la evaluación al comenzar a centrarse en el cumplimiento de los objetivos más que los procesos de aprendizaje, debido a que los primeros pueden ser medidos por pruebas estandarizadas. En el año 1980 y 1981 se hacen cambios a los programas de educación básica y media, bajo una ideología neoliberal esto se ve reflejado en el énfasis en los objetivos y conductas a lograr más que a la selección de contenidos, se les entrega así una flexibilidad a los establecimientos para desarrollar sus propios planes de estudio dentro de un marco curricular mínimo. Bajo esta visión de la educación se crea el Programa de Evaluación del

Rendimiento escolar, que consiste en un sistema de pruebas nacionales estandarizadas las cuales fueron aplicadas al 4º y 8º básico, pero este programa solo dura tres años; en 1988 entonces se crea el SIMCE, sistema de medición de la calidad de la educación, el cual era muy similar al sistema anterior y que ha ido extendiendo cada vez más los cursos en los que se realiza esta prueba censal de la educación. Estas pruebas mostraron resultados bajos y con gran inequidad dependiendo del sector social al que pertenecieran los estudiantes, así como las diferencias en los resultados de las tres modalidades de financiamiento de la educación: los colegios municipales y particulares subvencionados obtienen resultados más bajos que las escuelas particulares.

En los últimos días del régimen (1990), se aprueba la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, que curricularmente en los niveles de educación básica y media tiene objetivos generales muy similares que los implementados en 1980-1981. Se profundiza la flexibilidad curricular apoyando el fortalecimiento de la libertad de enseñanza y privatización de esta. Sumado a ello esta flexibilidad curricular permite crear planes y programas propios o utilizar los creados por el Ministerio de Educación. Se estipula también la obligación del Ministerio de Educación a mantener un sistema de evaluación de la calidad de la enseñanza, con el Programa de Evaluación del Rendimiento Escolar (PER) instaurado en 1982, luego en el año 1985 para analizar los resultados del PER se crea el Sistema de Evaluación de la Calidad de la Educación (SECE), finalmente en 1988 se crea el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), una evaluación externa que tuvo como principal propósito el “contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación, informando sobre los logros de aprendizaje de los estudiantes en diferentes áreas de aprendizaje del currículo nacional, y relacionándolos con el contexto escolar y social en el que ellos aprenden” (Agencia de Calidad de la Educación). Además de lo anteriormente mencionado, se crea también el Consejo Superior de Educación, que tiene la decisión final sobre el currículum, por lo que las reformas que se propongan

realizar a este las crea el Ministerio de Educación y el Consejo Superior las aprueba.

El primer gobierno de la transición a la democracia elaboró en 1991 y presentó al año siguiente una propuesta que actualizaba los contenidos curriculares y reorganizaba este; esta propuesta fue rechazada y no se pudo hacer un cambio durante este gobierno ya que algunos tópicos como la educación sexual y la educación cívica no fueron del gusto de la derecha política.

En 1995 se retoma la elaboración de una reforma curricular pero solo en la educación básica esta vez, la que en 1996 presenta un decreto que aprobaba los Objetivos Fundamentales y los Contenidos mínimos obligatorios para cada curso de este nivel educativo. Se entrega la facultad a los establecimientos de crear sus propios planes y programas utilizando como marco curricular estos objetivos y contenidos mencionados anteriormente, con la esperanza de que las estrategias de enseñanza cambien y se vuelvan más activas, lo que solo se logra ver en los ideales del currículo ya que en las aulas se observaban las metodologías tradicionales de enseñanza, pues a pesar de que los planes y programas pueden ser creados por los establecimientos educacionales se les mide a todos con la misma prueba cuya metodología de evaluación cuantitativa tiene énfasis en medir el cumplimiento de los objetivos mínimo obligatorios más que en valorar los procesos de aprendizaje y los aprendizajes de los estudiantes.

Esta prueba tiene mucho peso en la actualidad y muchos colegios se abocan a entrenar a sus estudiantes para obtener un buen puntaje y no perder las matrículas frente a un colegio cercano, existen establecimientos donde se utiliza las horas que se suponían de talleres así como las horas que antes se destinaban a los ramos artísticos en hacer reforzamiento de SIMCE, un ejemplo de esto es el establecimiento en el que se realizó la Experiencia Pedagógica<sup>28</sup>. No puede

---

<sup>28</sup> Observar Anexo de Distribución y organización de la actividad curricular del grupo curso, p. 174 de este estudio.

negarse que como resultado de la importancia que se le ha dado a esta prueba, sea por los castigos que se les da a las escuelas o por la publicación de sus puntajes, es que se ha producido un éxodo desde la educación municipal hacia la particular subvencionada y por consiguiente han habido cierres de colegios por falta de matrículas o por castigo de la Ley SEP<sup>29</sup>, ya que no lograron buenos resultados estando bajo esta ley (Assaél, et al, 2011, p. 316)<sup>30</sup>.

En el año 2009 debido a la creación de la Ley General de Educación y el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad, se realizó una actualización al Marco Curricular que según se menciona en las Bases Curriculares de la Educación Básica fue “para las asignaturas de Lenguaje y Comunicación, Matemática, Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Ciencias Naturales e Inglés, pero sin que ninguno de los conceptos que estructuraban el currículum nacional desde 1996 fuera modificado. Así, se mantienen los requerimientos, los principios valóricos y las orientaciones sobre el conocimiento y el aprendizaje-definidos en el marco de los principios de la Constitución Política, el ordenamiento jurídico y la Declaración Universal de los Derechos Humanos- que hacen referencia a que <<el reconocimiento de la libertad, igualdad y dignidad de las personas impone al Estado el deber de garantizar una educación de alta calidad en todos sus niveles escolares, que, sin excepciones, contribuya a que cada hombre y cada mujer se desarrolle como persona libre y socialmente responsable>>” (MINEDUC, 2012, p. 11)<sup>31</sup>. En esta actualización se cambió la prescripción curricular al reemplazar las categorías de Contenidos Mínimos Obligatorios y Objetivos Fundamentales por los Objetivos de Aprendizaje y los Objetivos de Aprendizaje Transversales, los cuales integran conocimientos, habilidades y actitudes.

---

<sup>29</sup> Ley de Subvención Escolar Preferencial

<sup>30</sup> Assaél, J., Cornejo, R., González, J., Redondo, J., Sánchez, R., & Sobarzo, M. (Abril-Junio de 2011). La Empresa Educativa Chilena. Educ. Soc., Campinas, 32(115), 305-322.

<sup>31</sup> MINEDUC. (2012). Bases Curriculares de la Educación Básica. Santiago: MINEDUC.

A pesar de este discurso se mantiene el SIMCE como una prueba nacional, la que en el año 2012 pasa a ser el sistema de evaluación de la Agencia de Calidad de la Educación.

### **2.1.3 Énfasis de la educación tradicional en el lenguaje escrito y las matemáticas**

El SIMCE en sí mismo es una prueba del énfasis que existe en la educación con respecto al lenguaje<sup>32</sup> y las matemáticas, este énfasis no es arbitrario pues existe un enfoque de la educación, aprendizaje y ser humano ligado a él. Esta prueba, como se ha expuesto en este texto anteriormente, es una herramienta creada para fortalecer los mecanismos performativos en los que se basan los lineamientos de las políticas educativas actuales<sup>33</sup>, por ello es netamente estandarizante y solo mide aspectos básicos del aprendizaje<sup>34</sup> en el área del Lenguaje y la Matemática. Esta estandarización responde al deseo de poder medir los aprendizajes como un producto, como si la educación fuera como cualquier empresa de servicios. Como dice Eisner en *Cognición y currículum* “Mucha gente, dentro y fuera de la educación, ha perdido confianza en la capacidad de las escuelas para transmitir los bienes educativos por los que creen haber pagado” (Eisner, 1998, p. 17)<sup>35</sup>.

Además de esta lógica de mercado, el énfasis en lenguaje y matemáticas ha estado presente en la educación desde que Aristóteles disociara la mente del cuerpo y se tomara por mente los pensamientos sin su dimensión afectiva, generando la visión dualista mente-cuerpo; luego se fortaleció esta visión con las reflexiones de Descartes, con el racionalismo moderno, volviendo a afirmar que la mente y el cuerpo son entidades distintas, pero agregando que la mente puede

---

<sup>32</sup>Entendiendo Lenguaje como una disciplina que en la escuela se trabaja desde distintas reglas gramáticas, ortográficas y sintácticas.

<sup>33</sup>Dicho anteriormente: Privatización, estandarización, examinación y *accountability*.

<sup>34</sup>Según Bloom el conocimiento es un pensamiento de orden inferior (Martínez, 2013)

<sup>35</sup>Eisner, E. (1998). *Cognición y Currículum: Una visión nueva*. (O. Castillo, Trad.) Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.

afectar al cuerpo. El afán racionalista o logicista, que emplea sintaxis<sup>36</sup> gobernadas por reglas, hizo que solo lo que puede medirse por reglas claras, que se pueden aplicar en varios lugares o seres humanos sea válido. Las matemáticas, en la escuela, se trabajan por tanto como un conjunto de reglas o fórmulas que se deben aprender de memoria para resolver los problemas dados en las guías o pruebas, pero esta forma de enseñar las matemáticas deja poco espacio para que los niños y niñas puedan comprender realmente estas fórmulas, lo que dificulta su uso en la vida fuera de la escuela, limitando lo que se aprende a responder preguntas para pasar de curso.

Mientras que en el área del lenguaje se deja afuera el lenguaje no discursivo o no propositivo, como la literatura. Y solo se trabaja el lenguaje en su sentido gramatical, ortográfico, propositivo o académico, quitándole su cualidad de “vehículo” para representar las emociones, opiniones o pensamientos de manera más expresiva. En las escuelas se enseñan estas disciplinas de manera simplista, como un conjunto de reglas con el que se busca que el niño/a responda como el profesor espera y si cumple con estas reglas su respuesta será correcta. Esto mismo pasa en matemáticas, al dar problemas matemáticos se entregan los métodos que debería usar y los pasos que debería seguir para llegar a la respuesta correcta. Esto deja a los niños y niñas coartados a pensar de manera diferente, se crea el concepto de que solo hay una respuesta correcta, solo una manera de hacer las cosas.

Con esta visión enfocada en estos resultados correctos o incorrectos, demuestra una visión de la cognición simplista y reducida. La mente y el cuerpo están unidos, las disciplinas artísticas implican pensamiento, un pensamiento divergente<sup>37</sup>, lleno de decisiones personales que no tienen reglas demasiado

---

<sup>36</sup> Entendiendo por sintaxis al ordenamiento de las formas en general, no solo aplicado al área del lenguaje.

<sup>37</sup> Guilford (1950) citado en Romo (1987) El pensamiento divergente es la “Generación de alternativas lógicas a partir de una información dada, cuya importancia se evalúa en función de la variedad, cantidad y relevancia de la producción a partir de la misma fuente”.

limitantes, por lo que no hay solo una respuesta correcta sino que la forma de llevarse a cabo fue más o menos pertinente a lo que se buscara representar, expresar o crear. Esta condición de las artes la vuelve una disciplina difícil de evaluar (Eisner, 1998, p. 86-92)<sup>38</sup> pero las artes logran apoyar el pensamiento divergente, la expresión de emociones y pensamientos, así como la comprensión.

El comenzar a valorar los diversos alfabetismos o formas de representación entrega la oportunidad de valorar la diversidad y lograr la equidad en la educación, dándole espacio para que las inteligencias puedan utilizarse para aprender, por el contrario la estandarización y simplificación del currículo, a favor a la mejora en resultados en pruebas estandarizadas tanto nacionales como internacionales aumentan la inequidad.

Es imperante hacer un cambio en la visión que se tiene de la cognición, de la inteligencia (pasando a verla como múltiples inteligencias (Gardner, 2001)<sup>39</sup>), y las prácticas pedagógicas, a favor de una educación respetuosa con el ser humano; una escuela que permita que los niños y niñas exploren y vayan generándose dudas o problemas de manera espontánea, una actitud más activa, más participativa en los aprendizajes, que nazca la curiosidad, un deseo de saber, saber hacer y hasta saber ser.

Es valioso el rescatar que este tipo de oportunidades se dan en el Jardín Infantil, muchas de ellas son establecidas como principios de la Educación Parvularia<sup>40</sup>, por lo que debería llevarse este enfoque de educación a los primeros años de la Educación Básica como mínimo, recuperando el significado de los aprendizajes, la motivación de obtenerlos y la diversión. ¿Por qué negar la diversión o el disfrute de las experiencias de aprendizaje? Como se dijo

---

<sup>38</sup>Eisner, E. (1998). *Cognición y Currículum: Una visión nueva.* (O. Castillo, Trad.) Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.

<sup>39</sup>Gardner, H. (2001). *Estructuras de la mente: La teoría de Las Inteligencias Múltiples* (Segunda Edición ed.). Bogotá: Fondo de Cultura Económica.

<sup>40</sup> Principio de Bienestar, de actividad, de juego, de singularidad, de potenciación, de relación, de unidad y del significado.



anteriormente, mente y cuerpo no están separados, no existe un pensamiento puro, sino que siempre están presentes las emociones. Los niños y niñas pasan mucho tiempo en la escuela, en este tipo de cárcel para niños/as, por lo que es importante resguardar el bienestar de ellos, y es violento contra su naturaleza negarles la diversión de los juegos, las risas y la negación de su necesidad de movimiento.

#### **2.1.4 Vulnerabilidad Escolar**

Aunque la cobertura ha aumentado hasta ya casi una cobertura total en cuanto a la Educación General Básica, esto no significa que exista una equidad en el tipo de oportunidades y experiencias de aprendizaje que tienen los niños y niñas chilenos, considerando que las municipalidades no tienen suficientes fondos para entregar las oportunidades que entregan los colegios privados. Además de esto hay que considerar el bienestar de los niños y niñas el cual depende de múltiples factores, los que afectan la emocionalidad y al proceso de aprendizaje. Estos factores pueden significar una vulnerabilidad escolar, término que deriva de la vulnerabilidad social ya que están relacionados.

El concepto de vulnerabilidad social es complejo y muchas veces incomprendido. Esto genera la común confusión de vulnerabilidad social con pobreza, existiendo diferencias bastante marcadas entre ambos conceptos. La vulnerabilidad social se define como la pérdida de bienestar causada por el riesgo que proviene de la variabilidad del ingreso o dificultades en su entorno o la comunidad en que viven, por ej.: violencia, drogadicción, falta de servicios de urgencia de salud, etc. Desde ello es posible observar los dos componentes explicativos: Inseguridad e indefensión que experimentan los individuos en sus condiciones de vida respecto a un evento socioeconómico de origen traumático (ej.: enfermedad de algún miembro del grupo familiar, desastres naturales, desempleo, etc.), y por otra parte la reacción y las estrategias desarrolladas por los individuos para hacerle frente a este evento traumático.

El concepto es complejo debido a su dinamismo, puesto que no es solo estar en la línea de la pobreza, es decir, tener cierto nivel de ingresos, sino que incorpora el miedo y las reacciones de las personas frente a este nivel de ingresos (Álvares, 2006)<sup>41</sup> o la vulneración que sufren por los contextos en que viven. La inseguridad puede ser muchas veces ser aminorada con fuertes programas sociales en salud, educación y seguro social.

Desde el gobierno se ha tratado de mejorar el bienestar de los niños y niñas en el colegio a través de la JUNAEB (Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas), esta tiene como Misión Institucional el “facilitar la incorporación, permanencia y éxito en el Sistema Educacional de niñas, niños y jóvenes en condición de desventaja social, económica, psicológica o biológica, entregando para ello productos y servicios integrales de calidad, que contribuyan a hacer efectiva la igualdad de oportunidades, el desarrollo humano y la movilidad social” (JUNAEB). Estas condiciones de desventaja son las que forman el concepto de vulnerabilidad utilizado por la JUNAEB, ya que se busca el prevenir las situaciones de riesgos, como la deserción escolar. Para determinar el nivel de vulnerabilidad de la población escolar y enfocar las ayudas a los alumnos más vulnerables, como la alimentación y los útiles escolares, se utiliza el IVE (Índice de Vulnerabilidad) que es la medición que realiza esta institución cada año mediante la aplicación de una encuesta de carácter censal a los cursos de primero básico, primero medio y Segundo Nivel de Transición de los establecimientos municipales o subvencionados del país. Ésta, aunque ha ayudado a la distribución de las ayudas estudiantiles, tiene un enfoque más de indicador de pobreza que estrictamente Vulnerabilidad escolar, ya que esta tiene su expresión en diversas formas como la fragilidad, desamparo, inseguridad y debilidad interna las cuales no siempre están relacionadas con la condición socioeconómica (Cornejo, 2005)<sup>42</sup>.

---

<sup>41</sup>Álvares, I. (2006). Índice de Vulnerabilidad Social en los Países de la OCDE. Economic Analysis Working Papers Series.

<sup>42</sup>Cornejo, A. (2005). SINAEB: Sistema Nacional de Asignación con Equidad para Becas JUNAEB. Santiago.

Este Índice de vulnerabilidad Escolar no es suficiente por sí mismo para comprender el nivel de vulneraciones que viven los niños y niñas en su entorno, por lo que se necesita una forma de conocer estas realidades de una manera más profunda y por lo tanto intervenir de manera más pertinente y construir las herramientas necesarias para poder mejorar la situación de vida de los niños y niñas vulnerados.

En este estudio de casos se defiende que el Estado debe ser garante del bienestar de sus ciudadanos, muchas de las vulneraciones que sufren las personas pertenecientes a sectores populares o guetos urbanos, son causadas por la falta de regulaciones en los salarios, horarios, vivienda, salud y educación. Hasta en el diseño de la educación Chilena se puede ver una vulneración, al generar una diferencia profunda entre la educación que tienen las élites y el pueblo. Es por este rol activo del Estado y la sociedad Chilena en la construcción del contexto en que viven los niños y niñas del grupo curso en que se realizó la Experiencia Pedagógica, es que en vez de utilizar el término alta vulnerabilidad, se le denomina como un contexto altamente vulnerador, pues son múltiples vulneraciones las que sufren cada día y cuya situación no depende solo de sus decisiones personales, ni de su esfuerzo por cambiar su vida, sino de la gama de oportunidades que tienen para mejorar su bienestar.

A pesar de que se maneja la denominación Contexto altamente vulnerador en este estudio, es importante conocer el concepto de Vulnerabilidad Escolar que maneja la JUNAEB, ya que la Experiencia pedagógica se desarrolló en una escuela municipal de Puente Alto que tuvo un Índice de Vulnerabilidad Escolar de 91,97% en el año 2014.

### 2.1.5 Escuela y comunidad

A pesar del conocimiento que se tiene sobre las vulneraciones que sufren los niños y niñas, tanto dentro como fuera de la escuela, muchas veces no se toman en consideración el impacto que tienen estas vulneraciones en los estudiantes, pues solo se les toma importancia de manera académica, es decir, los resultados que pueden producir medido en notas y puntajes para rankings.

La escuela, más veces de las que se quisiera, ignora<sup>43</sup> la importancia que tiene el entorno circundante, la comunidad, las familias y el ambiente escolar; la escuela entonces toma una posición lejana con respecto a la familia y comunidad a los que pertenecen los niños y niñas que asisten a la institución, considerando además que las familias son más un estorbo que un apoyo, que son “gente ignorante” o “con malas costumbres”. En muchas escuelas, y profesores, existe la percepción de que las familias no están interesadas en la educación de los niños y niñas, pero la mayoría de las veces este es sólo un prejuicio producido por la falta de comunicación entre la institución y las familias (Fundación Educacional Arauco, 1998)<sup>44</sup>.

Esta percepción de la familia y comunidad como un problema para la escuela se intensifica en los sectores de alta vulnerabilidad, las familias además a veces no se sienten capacitadas para educar a sus hijos. La falta de comunicación entre la escuela, familia y comunidad es contraproducente tanto para el desarrollo biopsicosocial de los niños y niñas, como para los aprendizajes, existen diversos casos que demuestran el beneficio de que las escuelas trabajen en conjunto con la comunidad, considerando sus opiniones, deseos y temores, buscando una pertinencia con el contexto en el que está inserta la institución y construyendo juntos los proyectos y programas educacionales. Esta contextualización de los aprendizajes, así como la ampliación de la participación en la creación y vivencia

---

<sup>43</sup>No por falta de conocimiento, sino por no tomar en cuenta.

<sup>44</sup>Fundación Educacional Arauco. (1998). Conocer e incorporar a la comunidad en la escuela: Una propuesta para el equipo docente. Santiago: Dolmen.

de las experiencias de aprendizaje a la comunidad escolar completa<sup>45</sup> permite que los aprendizajes que los niños y niñas construyen sean significativos; pero es complejo el lograr este tipo de aprendizaje si la escuela toma un enfoque mercantilista de la educación, llegando a asemejarse a una empresa que desea buenos resultados académicos y que no les interesa el bienestar de los estudiantes que asisten ahí.

Si nos remontamos a los comienzos de la escuela, podemos ver que desde su inicio ha sido una herramienta para cumplir metas que le impone la sociedad, sobretodo quienes están en el poder, al principio la escuela fue creada con el propósito de controlar y mantener a los niños/as en un recinto y no pudieran cometer actos ilícitos, y que sus padres no estuvieran preocupados de cuidarlos mientras trabajaban en las fábricas, su principal misión en ese entonces era moralizarlos. Al pasar de los años la misión ha ido cambiando, desde la alfabetización de un amplio número de niños, niñas y jóvenes y el formar ciudadanos que incorporen actitudes y virtudes valoradas socialmente, hasta el lograr altos puntajes en pruebas nacionales e internacionales y que con ello se cumpla con los estándares educativos que permita que las escuelas puedan seguir funcionando. Es decir, las escuelas están determinadas a cumplir los propósitos sociales que desean obtener gracias a ellas, estas decisiones están supeditadas a las ideas políticas y de las élites que estén en el poder en ese momento (Gardner, 1993)<sup>46</sup>.

Esta determinación en la misión de la escuela se vuelve una limitación, ya que en la escuela, por una concepción social, se espera “buenos resultados” medibles en notas y rankings, por lo que el aprendizaje o comprensión, no es parte de los lineamientos de la escuela o si se encuentra presente en ellos, no es la primera prioridad; esto debido a que no es tan simple evaluar los niveles más

---

<sup>45</sup>Estudiantes, profesores, apoderados, entre otros que conforman la comunidad educativa.

<sup>46</sup>Gardner, H. (1993). *La mente no escolarizada: Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas.* (F. Meler-Ortí, Trad.) Barcelona: Paidós.

complejos de la cognición, como por ejemplo la creación. Y al no trabajarse la comprensión, muchas veces los estudiantes mantienen sus concepciones intuitivas o iniciales con respecto al mundo aunque en la escuela hayan aprendido de memoria las leyes de la física sobre la naturaleza, etc. lo que provoca que al salir del sistema escolar lo que han “aprendido” no puedan aplicarlo en la realidad.

Es importante que la escuela no solo tome en cuenta los lineamientos del gobierno, sino que en conjunto con la comunidad se decidan cuáles son los programas educacionales más pertinentes a su realidad, buscando el mejorarla a través de la educación. Fortalecer el nexo entre la comunidad educativa es importante, conociendo y valorando el rol de cada uno de los actores que la conforman, dándose un trato respetuoso y horizontal.

La escuela podría acercarse a la comunidad circundante ofreciendo talleres, como talleres artísticos o talleres donde se dé apoyo a los apoderados para que puedan apoyar a los niños y niñas que tienen a cargo en sus estudios. Aunque uno de los problemas para desarrollar estas ideas es la falta de tiempo que tienen los profesores debido a la alta carga laboral, de todas maneras con un apoyo real de las familias esto se puede llevar a cabo como autogestión con el apoyo del profesor como un guía. Es importante el crear lazos entre la escuela y la comunidad, esto es una fortaleza y permite una educación más significativa y colaborativa.

## **2.2 Antecedentes teóricos**

Para poder entender la visión de educación que se expresa en esta investigación, es necesario profundizar en los conceptos o teorías en los que esta se basa: como lo son el aprendizaje, inteligencias múltiples, puntos de acceso, la didáctica y las artes integradas.

La misión de la educación, en esta investigación, se ve como el construir las herramientas y los espacios para el desarrollo del ser humano de manera integral, valorando sus diferencias individuales y culturales en la sociedad, generándose una interacción que permite el enriquecimiento del individuo y la sociedad, sin que exista una homogeneización, ni una exclusión como sucede con la diversidad en la realidad actual.

El valorar las características que nos distinguen, permiten una mirada más amplia de lo que es la mente, la sociedad, el ser humano. Es una visión simplista y estandarizadora, la de etiquetar a las personas en diversas clasificaciones estáticas, como si el ser humano fuera definido sólo por un ámbito de su ser, obviando su dinamismo y versatilidad que puede manifestarse mientras se desarrolla y relaciona con otros. Por lo que las concepciones escritas en esta definición de los conceptos, que conforman las bases de esta visión de educación, deben mirarse desde ese punto de vista.

El aprendizaje no es un proceso igual para todos, no se construye al mismo ritmo, ni de la misma manera, es tan diverso como somos los seres humanos y en esta diversidad está la riqueza de este proceso. Por este motivo, no es el sentido de esta investigación el exponer la estrategia de las artes integradas, como la única y mejor forma de experimentar o vivenciar los aprendizajes. Al contrario, se plantea como una opción que busca incentivar la creación de nuevas formas y caminos hacia una educación con sentido, tanto para los estudiantes como para los docentes.

Aunque en esta pérdida de sentido no solo participa el cómo se enseña, o las decisiones desde el ministerio de lo que es importante enseñar, sino también es un tema de desvalorización de la labor docente, de sobrecarga de trabajo y bajos sueldos. Es considerando esta realidad que el uso de las artes integradas no se piensa como la única estrategia didáctica que poner en práctica en el aula, sino lo principal es la importancia de considerar la diversidad e individualidades del

estudiante, así como no olvidar la importancia de que este proceso de aprendizaje se disfrute y tenga sentido para el niño o niña.

### 2.2.1 Aprendizaje

El aprendizaje se ha estudiado y visto desde diferentes disciplinas pero las que más han influido en el concepto que se utiliza en las escuelas o formación de docentes, dependiendo de la época, son las filosóficas y psicológicas.

Desde la psicología ha habido diversos enfoques, entre estos uno de los más influyentes en la educación ha sido el conductismo, el cual proviene desde una tradición empirista por lo que solo se concentra en hechos observables, es decir se remonta hasta Darwin. En este enfoque se considera al ser humano sin diferencias cualitativas entre este y los animales, o entre adultos y niños, tampoco se considera necesario considerar las complejidades del cerebro (Gardner, 1993, p. 38)<sup>47</sup>. Se pensaba que el ser humano al nacer era como una *tabula rasa*, es decir, este viene vacío de conocimientos. Otra de sus afirmaciones es que al no poder obtener pruebas empíricas de que en el cerebro tiene procesos o estados mentales, estos son negados, se ve la mente como una caja negra. Además de que el ser humano llega al mundo como una *tabula rasa*, se considera que el conocimiento aprendido es solo una copia de la estructura real del mundo. Con Watson, cerca de 1920 los psicólogos comienzan a explicar el aprendizaje como un reflejo condicionado, que sigue la idea de una copia, pero, más que una copia es una respuesta a un estímulo externo del entorno que modifica su conducta.

Existen tres teorías conductistas del aprendizaje: la teoría del condicionamiento clásico (1890), creada por Pavlov, se trató de un experimento con sus perros a los cuales condicionó para que salivaran al escuchar una campanilla mediante darles comida luego de que esta campanilla sonara. Luego

---

<sup>47</sup>Gardner, H. (1993). La mente no escolarizada: Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas. (F. Meler-Ortí, Trad.) Barcelona: Paidós.



se creó la teoría del condicionamiento instrumental de Thorndike, donde se plantea que tanto el estímulo como el refuerzo condicionan las respuestas, las que serán fortalecidas con los refuerzos y debilitadas con los castigos. Finalmente, la Teoría del condicionamiento operante de Skinner defendía el control ambiental de la conducta, para él las conductas son explicables al observarlas, se disponga de las condiciones de su ocurrencia y con esto se podría conocer la correlación entre ambos.

El conductismo cambió un poco con la teoría neo conductista de Albert Bandura, que creó la teoría del aprendizaje social, en la cual se propone que “los aspectos más importantes de nuestro comportamiento se aprenden de otras personas de nuestra sociedad” (Lahey, 1999, p. 15)<sup>48</sup>. Pero el conductismo fue perdiendo fuerza al aparecer un nuevo enfoque, “el desarrollo humano”. Este comenzó, con los estudios realizados en Ginebra por Jean Piaget, el cual afirmó que el curso del desarrollo humano es complejo, y el aprendizaje es una construcción laboriosa de las propias formas de conocimiento, esta construcción se realiza con el tiempo, en modo de hipótesis o acciones provisionales, las que intentan dar sentido al mundo (Gardner, 1993, p. 39)<sup>49</sup>. Destacó que existen diversas etapas en el desarrollo de los niños y niñas: La primera etapa es el estadio “sensorio-motor”, que sucede entre el nacimiento del niño/a y cuando entra en la primera niñez, en este estadio los niños y niñas conocen el mundo a través de sus sentidos, es decir, a través de su propio cuerpo, por lo que van formando sus primeras nociones de conceptos. Luego pasa a estadio “pre operativo” en el cual conoce conceptos, además de seguir ahondando en sus nociones sobre estos, y puede utilizarlos en alguna situación práctica, pero a veces esto no es de un modo sistemático o lógico. A los siete u ocho años el niño es capaz de un “pensamiento operativo concreto”, en este estadio el niño ya ha dominado comprensiones causales y cuantitativas y puede utilizarla de manera sistemática,

---

<sup>48</sup>Lahey, B. (1999). Introducción a la psicología. Madrid: McGraw-Hill.

<sup>49</sup> Gardner, H. (1993). La mente no escolarizada: Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas. (F. Meler-Ortí, Trad.) Barcelona: Paidós.

pero necesita los detalles concretos del problema para llevar a cabo las soluciones. En la adolescencia se pasa al estadio “formal operativo” en el cual ya no es necesaria la presencia de estímulos concretos o actividades experienciales, el ser humano es capaz de razonar en el terreno de las proposiciones (Gardner, 1993, p. 41)<sup>50</sup>.

Jean Piaget hizo grandes aportes al aprendizaje, pero algunas de sus proposiciones son refutables, como el que Piaget afirmaba que todos los principales hitos de desarrollo se desarrollan aproximadamente al mismo tiempo, mediante acontecimientos críticos a través de diversos campos. Se conoce actualmente que las estructuras de la mente evolucionan en diferentes direcciones y ritmos dependiendo de cada sujeto, su herencia y su contexto. Otra proposición que se ha refutado es la de que todos los conceptos tienen un largo proceso de desarrollo y que las primeras concepciones del mundo se eliminan al pasar a otro estadio del desarrollo; pero se ha encontrado que hay concepciones básicas que se forman en los primeros meses de vida o los primeros años, como la noción de que el mundo consta de objetos que tienen límites, con algunas de estas nociones que a pesar del desarrollo o la memorización de reglas o leyes de distintas disciplinas siguen prevaleciendo hasta la vejez. Una de las limitaciones de Piaget en su estudio del aprendizaje y desarrollo es su énfasis en las habilidades lógico-matemáticas, coartando su campo de visión y considerando la comprensión de los números es el centro del intelecto.

A partir de Piaget, que se considera una figura central en la revolución cognitiva, nacieron diversos enfoques como los neopiagetanos, los que comparten su idea de estadios de desarrollo pero amplían en la gama de comportamientos que estudian: como el desarrollo emocional o las capacidades artísticas, pero siguen con el énfasis del desarrollo del número. Otra corriente de investigación es la de “los procesadores de información” los cuales han tomado los ordenadores digitales como modelos de cognición de los humanos, pero han

---

<sup>50</sup> Ídem.

tenido que cambiar muchas de sus teorías por los rápidos cambios que ha tenido la computación en las últimas décadas, cambiando desde una visión de que el ser humano podía realizar solo un proceso cognitivo a la vez, como los primeros ordenadores, a que se pueden realizar diversos procesos cognitivos a la vez, como los ordenadores actuales.

Un enfoque distinto a los anteriormente mencionados es el de Chomsky, quien tiene una perspectiva biológica del aprendizaje, y afirma que el lenguaje era un área de la cognición distinta a cualquier otra, así como la mayor parte de nuestro conocimiento es innato, por lo que solo necesita ser activado o estimulado más que adquirido o construido. Chomsky piensa el lenguaje en términos casi biológicos, como un “órgano mental” análogo a otros órganos como el corazón, también afirma que los seres humanos están capacitados para conseguir ciertas clases de comprensión, mientras otras son complejas o imposibles de alcanzar (Gardner, 1993, p. 46)<sup>51</sup>.

En el “lado oriental” del mundo de ese entonces, específicamente en la unión soviética, Alexander Luria publicó una caracterización contraria a la del cerebro como un mecanismo general de procesamiento de información, ya que en sus estudios sobre lesiones cerebrales se observan diversos daños específicos relacionados a algunas áreas del cerebro. (Gardner, 1993, p. 49)<sup>52</sup>. Este conocimiento aportó mucho a la visión sobre la mente y el aprendizaje.

En 1976, Paul Rozin, afirmaba que los seres humanos tenemos mecanismos específicos que permiten una facilidad para el aprender en ciertos ámbitos, que somos capaces de realizar diversas tareas cognitivas a la vez y que somos conscientes de estas, por lo que podemos controlar y elaborar mecanismos cognitivos. Es decir, “los humanos son criaturas del cerebro, pero no únicamente.

---

<sup>51</sup> Gardner, H. (1993). La mente no escolarizada: Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas. (F. Meler-Ortí, Trad.) Barcelona: Paidós.

<sup>52</sup> Ídem.

A diferencia de otros organismos participamos de una rica cultura, que ha tenido su propia evolución durante muchos millares de años” (Gardner, 1993, p. 51)<sup>53</sup>. Al hablar de la importancia de la dimensión social o cultural, no se puede olvidar al exponente que ha tomado más importancia en las últimas décadas: Lev Vygotsky. Este psicólogo afirma que los factores socioculturales son centrales en el desarrollo humano, es decir, aprendemos gracias a la interacción con los otros y los artefactos humanos, ya que el ser humano se ve expuesto a las características, prácticas y creencias de cada cultura desde antes de nacer y mientras crece va aprendiendo de estas. El aprendizaje entonces se realiza gracias a las contribuciones de los artefactos culturales o los otros humanos (Gardner, 1993, p. 52)<sup>54</sup>, como se especifica en el concepto de “zona de desarrollo próximo”, la cual es la distancia entre el nivel real de desarrollo y el nivel de desarrollo potencial, este nivel potencial está supeditados al nivel que tenga el tutor que será un andamiaje para el aprendizaje.

En esta investigación, se considera el aprendizaje como un proceso de construcción de conceptos, habilidades y actitudes, que son aprendidas o interiorizadas y por lo tanto son comprendidas, este proceso no es uniforme para todos los seres humanos, sino que cada ser humano tiene diversos ritmos, así como ciertas facilidades de comprender la información en algunas presentaciones, por ej.: leer un libro, dramatizar un libro, etc.

En esta visión de aprendizaje son importantes las influencias de Vygotsky con su enfoque sociocultural, debido a que se reconoce la importancia del ámbito social y cultural en el desarrollo del ser humano y su aprendizaje, siendo estas interacciones las que producen que se vayan utilizando las estructuras mentales, debilitando algunas y potenciando otras según la importancia que tengan en cada sociedad, entendiendo que el solo aporte de la escuela o un maestro de por sí no

---

<sup>53</sup> Ídem.

<sup>54</sup> Gardner, H. (1993). La mente no escolarizada: Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas. (F. Meler-Ortí, Trad.) Barcelona: Paidós.

es suficiente y se necesita el apoyo de la comunidad a la que pertenece el estudiante para desarrollar aprendizajes que sean pertinentes y significativos, así como la importancia del trabajo en grupo o en parejas como interacciones que aportan mucho más que el trabajo individual o solo con el maestro, pues el nivel de desarrollo de los niños y niñas es similar y pueden explicar mejor entre ellos los conceptos que se están trabajando en las experiencias.

Es importante también el enfoque de desarrollo de Jean Piaget, pero sin compartir ciertas visiones como la uniformidad del desarrollo de los conceptos y capacidades, el énfasis en lo lógico-matemático y el uso etiquetador que se le da a sus estadios de desarrollo, ya que cada ser humano tiene su propio ritmo de crecimiento y aprendizaje. No se puede olvidar el aporte de Chomsky, que muestra ciertas predisposiciones de la mente a determinados aprendizajes, como el lenguaje, aunque no se comparte su posición de desvalorizar la importancia de las interacciones sociales en el aprendizaje. Así, como Luria aporta al concepto de aprendizaje que se utiliza en esta investigación, por mostrar que el cerebro tiene lugares específicos donde se procesan ciertas informaciones, aunque esto no quita que se utilicen varios lugares a la vez con algunas tareas o que a veces el cerebro se adapte a la falla de uno de estos lugares utilizando otros para complementarlo.

Otro autor que influencia la visión de aprendizaje que se utiliza en esta investigación es la de Howard Gardner, quien considera como “aprendizaje verdadero” a la comprensión de los conceptos, habilidades y actitudes, sabiendo entonces ocuparlos en los problemas de la vida real, así como gracias a esta comprensión hay una mejor capacidad de crear nuevas formas de pensamiento o de solucionar los problemas.

Gardner valora el tipo de aprendizaje que se da en los contextos prácticos, por ej.: el de los maestros y aprendices. Ya que en estos el estudiante puede ir corroborando o aplicando sus concepciones intuitivas del mundo y al experimentar

en la realidad puede darse cuenta cuando no son pertinentes o si está equivocado en sus concepciones, esto permitiría una comprensión y por ello el estudiante dejaría un carácter pasivo en el proceso de aprendizaje, siendo consciente de las concepciones que creó en su niñez y pudiendo unirlos o reformularlos al conocer y comprender las teorías y conocimientos que se tienen actualmente de esos temas (Gardner, 1993)<sup>55</sup>. Este enfoque del aprendizaje que se maneja en esta investigación, comparte la postura de Gardner sobre la inteligencia, o las inteligencias para él, y la existencia de diversos puntos de acceso de la información, lo que confirma la diversidad en los procesos de aprendizaje que tienen los niños y niñas, y sobre todo la necesidad de que en la escuela esto se valore y se respete la individualidad del desarrollo de estos.

### **2.2.2 Inteligencias múltiples**

Por mucho tiempo se pensó que la inteligencia era universal, sólo una por lo que era fácilmente medible. En la última década del siglo XIX, debido a la necesidad del Ministerio de Educación de París se le pidió a Alfred Binet que realizara un modo de medir la inteligencia, ya que necesitaban seleccionar niños que fueran más inteligentes para proporcionarles una educación más amplia y los que no una más práctica. Binet, en su laboratorio de psicología y en conjunto con sus colaboradores, “consiguieron llegar a un conjunto de preguntas (esto es, problemas aritméticos, definiciones de palabras, tareas de memoria) que podría contestar la mayoría de los niños de una edad determinada, pero no los niños de menor edad o de una inteligencia baja” (Lahey, 1999, p. 13)<sup>56</sup> Esta creación de Binet estableció la importancia de medir la inteligencia, luego de este test se crearon otros como la Escala de Inteligencia de Stanford-Binet, por ejemplo. A causa de esta creación de Binet, así como los argumentos de Piaget, que tenía un enfoque lógico-matemático del desarrollo, sobre la existencia de estructuras

---

<sup>55</sup>Gardner, H. (1993). *La mente no escolarizada: Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas.* (F. Meler-Ortí, Trad.) Barcelona: Paidós.

<sup>56</sup>Lahey, B. (1999). *Introducción a la psicología.* Madrid: McGraw-Hill.

generales de la mente, la mayor parte de las investigaciones estaban avocadas a dos suposiciones fundamentales, que la cognición humana es básicamente unitaria y que los individuos pueden evaluarse mediante la dimensión llamada Inteligencia.

La Inteligencia por tanto era algo lógico-matemático y quienes no lograran tales respuestas correctas no eran inteligentes, aunque tuvieran capacidades en otras áreas del conocimiento. Esta concepción de la inteligencia como una unidad cambió cuando Gardner<sup>57</sup> propuso la existencia de siete inteligencias, las que luego fueron ocho cuando agregó la Inteligencia Naturalista. Para Gardner Inteligencia se puede definir como “un potencial biopsicológico que posee nuestra especie para procesar ciertos tipos de información de unas maneras determinadas” (Gardner, 2010, p. 132)<sup>58</sup>, es decir, “una capacidad que tiene que satisfacer ciertos requisitos: entre otras cosas debe caracterizar esencialmente una trayectoria de desarrollo nítida, que sea observable en formas aisladas de poblaciones como los niños prodigio o los niños autistas, y mostrar por lo menos ciertas pruebas positivas de localización en el cerebro” (Gardner, 1993). Es decir, una competencia intelectual humana debe poder usarse para la solución de problemas, problemas genuinos, que ayude a superar dificultades y, en casos apropiados, cree productos finales, así como pueda encontrar problemas o formular problemas para poder adquirir nuevos conocimientos.

Las inteligencias son potenciales, cuando un individuo posee una inteligencia no hay situación que le impida usarla; además, las inteligencias no se desarrollan de manera aislada, así como no se desarrollan de manera igual, y tienen periodos críticos donde pueden encontrarse susceptibilidades a la modificación o capacitación. A las inteligencias se les puede considerar como

---

<sup>57</sup> A pesar de que existen diversos autores que hablan acerca de la inteligencia, en este estudio se considera principalmente la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner por la concepción de “inteligencia” que se maneja en la Experiencia Pedagógica “Quiero un cambio”.

<sup>58</sup> Gardner, H. (2010). La inteligencia reformulada: Las inteligencias múltiples en el siglo XXI. (G. Sánchez, Trad.) Barcelona: Paidós.

conjuntos de saber cómo o pericia, es decir, el conocimiento de cómo ejecutar algo. Gardner, considera que las personas poseen todas estas inteligencias solo que las desarrollan en un grado mayor o menor de un modo personal e idiosincrático, lo que daría lugar a las mentalidades individuales. Estas inteligencias pueden ser observadas mediante sistemas simbólicos o notacionales, es decir, sistemas de significados ideados culturalmente que captan formas importantes de información, como el lenguaje, la pintura y las matemáticas, por ejemplo.

Las inteligencias no son equivalentes a los sistemas sensoriales, por ende no dependen del todo de un solo sistema sensorial, al contrario, las inteligencias son capaces de realizarse por medio de más de un sistema sensorial. Las inteligencias son cada una diferente y tienen sus propios sistemas y reglas, por lo que no es lo principal compararlas entre ellas (Gardner, 2001)<sup>59</sup>. Las ocho Inteligencias, que conforman la Teoría de las Inteligencias Múltiples, según Gardner son:

Tabla 1

*Tipos de inteligencia y sus características*

Tipo de Inteligencia	Características
Inteligencia Lingüística	“Es una sensibilidad especial hacia el lenguaje hablado y escrito, la capacidad para aprender idiomas y de emplear el lenguaje para determinados objetivos” (Gardner, 2010, p. 61) <sup>60</sup> . Se observa una habilidad en el uso eficaz de las palabras, tanto de forma oral como escrita. Es decir, hay un dominio del lenguaje en sus tres dimensiones:

<sup>59</sup>Gardner, H. (2001). Estructuras de la mente: La teoría de Las Inteligencias Múltiples (Segunda Edición ed.). Bogotá: Fondo de Cultura Económica.

<sup>60</sup>Gardner, H. (2010). La inteligencia reformulada: Las inteligencias múltiples en el siglo XXI. (G. Sánchez, Trad.) Barcelona: Paidós.



		<p><b>*Semántica:</b> Se utilizan las palabras con coherencia con respecto a su significado, la persona conoce y sabe cuándo o dónde utilizar ciertas palabras dependiendo de lo que desea expresar.</p> <p><b>*Sintáctica:</b> Se logra un dominio de las reglas que gobiernan el orden de las palabras y sus inflexiones.</p> <p><b>*Pragmática:</b> Se tiene conciencia de los usos del lenguaje y utiliza este en coherencia con los fines que busca al expresar o redactar algo.</p>
Inteligencia Matemática	Lógico-	Es la inteligencia que “supone la capacidad de analizar problemas de una manera lógica, de llevar a cabo operaciones matemáticas y de realizar investigaciones de una manera científica” (Gardner, 2010, p. 62) <sup>61</sup> , en la cual existe una habilidad para usar números de manera efectiva, se puede entender el mundo desde esta visión matemática y se logra expresar mejor los pensamientos de esta manera.
Inteligencia Espacial		Es la inteligencia donde existe “la capacidad de reconocer y manipular pautas en espacios grandes y espacios reducidos” (Gardner, 2010, p. 63) <sup>62</sup> , es decir, es la habilidad en la cual se logra un mayor dominio en la percepción con respecto a las formas, el espacio, el color, la línea del entorno, además se puede manipular los cuerpos u objetos del entorno, o imaginarios, de manera consciente, sin apoyo físico, sino solo girando o moviendo las imágenes mentales de este. Lo que ayuda a las manipulaciones en el

<sup>61</sup> Gardner, H. (2010). La inteligencia reformulada: Las inteligencias múltiples en el siglo XXI. (G. Sánchez, Trad.) Barcelona: Paidós.

<sup>62</sup> Ídem.

	mundo físico.
Inteligencia Musical	Esta inteligencia tiene que ver con la habilidad para percibir los componentes principales de la música: el ritmo, tono y timbre. Las personas con este tipo de inteligencia pueden percibir estos componentes en los sonidos del entorno, así como en la música misma. Pueden imaginar una canción que han escuchado y separar los instrumentos que la componen, y también pueden crear obras musicales, las cuales pueden simbolizar y expresar utilizando el lenguaje musical o interpretando su creación mediante instrumentos. En resumen, es “la capacidad de interpretar, componer y apreciar pautas musicales” (Gardner, 2010, p. 62) <sup>63</sup>
Inteligencia Intrapersonal	La inteligencia Intrapersonal es la capacidad para conocerse a uno mismo, es decir, ser capaces de reconocer nuestros sentimientos, estados de ánimo, deseos, fortalezas y debilidades, así como poder, comprendernos y “de emplear esta información con eficacia en la regulación de la propia vida” (Gardner, 2010, p. 63) <sup>64</sup>
Inteligencia Interpersonal	La inteligencia interpersonal es “la capacidad de una persona para entender las intenciones, las motivaciones y los deseos ajenos, y, en su consecuencia, su capacidad para trabajar eficazmente con otras personas” (Gardner, 2010, p. 63) <sup>65</sup>

<sup>63</sup>Gardner, H. (2010). La inteligencia reformulada: Las inteligencias múltiples en el siglo XXI. (G. Sánchez, Trad.) Barcelona: Paidós.

<sup>64</sup>Ídem.

<sup>65</sup>Ídem.

<p>Inteligencia Cinestésico-corporal</p>	<p>La inteligencia Cinestésico-corporal es la habilidad por la cual existe una conciencia sobre el cuerpo mismo como medio para expresar ideas y sentimientos, así como las posibilidades de este para emprender acciones físicas sobre los objetos, también esta inteligencia nos permite comprender el mundo a través de nuestras relaciones con el entorno. Así, como esta inteligencia “supone la capacidad de emplear partes del propio cuerpo (como la mano o la boca) o su totalidad para resolver problemas o crear productos” (Gardner, 2010, p. 62)<sup>66</sup></p>
<p>Inteligencia Naturalista</p>	<p>La inteligencia naturalista es la habilidad para “reconocer ciertos especímenes como miembros de un grupo(desde un punto de vista más formal, de una especie), para distinguir los distintos miembros de una especie, reconocer la existencia de otras especies vecinas y trazar, de una manera formal o informal, las relaciones entre unas especies y otras” (Gardner, 2010, p. 71)<sup>67</sup>. Estas especies pueden ser parte de la flora, fauna o minerales, y gracias a esta inteligencia es que la humanidad ha podido sobrevivir en diversas circunstancias complejas a lo largo de su existencia.</p>

Según la Teoría de las Inteligencias Múltiples no es posible medir las inteligencias en forma pura, menos utilizando los métodos con los que los test de coeficiente intelectual miden la inteligencia, ya que muchas de estas inteligencias

<sup>66</sup> Ídem.

<sup>67</sup> Gardner, H. (2010). La inteligencia reformulada: Las inteligencias múltiples en el siglo XXI. (G. Sánchez, Trad.) Barcelona: Paidós.

no pueden utilizarse solo con un lápiz y un papel. Además, estas inteligencias son imágenes cambiantes, no son algo fijo y pueden modificarse considerablemente por los recursos disponibles y los juicios que emitimos sobre nuestras propias capacidades y potencialidades. Por lo que el poner límites al logro intelectual o el clasificar a la gente con etiquetas determinantes de perfiles de inteligencia no viene al caso si podemos entender que este es un enfoque contextual y de distribución de la inteligencia. Si es importante el conocer que “las personas aprenden efectivamente, representan y utilizan el saber de muchos y diferentes modos” (Gardner, 1993, p. 27)<sup>68</sup>

Esta diversidad de inteligencias, en general, no se ve considerada en la escuela, que es un sistema educativo que supone que todo el mundo aprende de la misma manera, y que por esta misma creencia afirma que existe una manera universal para evaluar lo que estas personas han aprendido, así se justifican las pruebas estandarizadas que han logrado estandarizar cada vez más el currículo de la escuela, aumentando el énfasis que la escuela siempre ha tenido en la valoración de la inteligencia lingüística y lógico-matemática (Gardner, 1993)<sup>69</sup>. Ya que son más fáciles de medir mediante estos tipos de prueba, así como estas inteligencias son parte de una tendencia Logicista que está muy implantada en la escuela. Por lo que, predomina una tendencia que genera que las materias enseñadas aparezcan como una estructura de lógica llenada con hechos (Read, 2010)<sup>70</sup>.

Esta información que aporta la Teoría de las Inteligencias Múltiples es un desafío para la escuela, que tendrán que comenzar a considerar e integrar prácticas didácticas que respeten esta diversidad de inteligencias. Ya que, “el amplio espectro de estudiantes-y quizá, la sociedad en su conjunto- estaría mejor

---

<sup>68</sup>Gardner, H. (1993). La mente no escolarizada: Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas. (F. Meler-Ortí, Trad.) Barcelona: Paidós.

<sup>69</sup>Gardner, H. (1993). La mente no escolarizada: Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas. (F. Meler-Ortí, Trad.) Barcelona: Paidós.

<sup>70</sup>Read, H. (2010). Educación por el Arte. Barcelona: Paidós.

servido si las disciplinas fuesen presentadas en diferentes modalidades y el aprendizaje fuera valorable a través de variedad de medios” (Gardner, 2001, p. 27)<sup>71</sup>.

### **2.2.2.1 Puntos de acceso**

La importancia de utilizar diversas estrategias para la enseñanza se puede defender con la Teoría de las Inteligencias Múltiples, con esta se logra entender el por qué en la sala de clases muchas veces la mayoría de los niños y niñas tienen dificultades para aprender los temas tratados, los cuales no son por falta de capacidades de los niños y niñas, sino por el desconocimiento de las capacidades o fortalezas y debilidades que tienen en el acceso al aprendizaje.

A partir de las distintas Inteligencias de las que Gardner habla, se derivan los “Puntos de Acceso”, o “Vías de acceso”. Estos, son las “puertas” por las que se puede llegar a acceder al conocimiento, habilidad o actitud que se está enseñando. Es decir, “Podemos pensar en el tema si imaginamos una habitación con por lo menos cinco<sup>72</sup>puertas o puntos que nos permiten acceder a ella. Los estudiantes divergen en relación con el punto de acceso que es el más apropiado para ellos y con qué trayectorias son las más cómodas de seguir una vez han entrado ya en la habitación” (Gardner, 1993, p. 243)<sup>73</sup>.

Cada estudiante necesita experimentar diferentes estrategias didácticas para conocer cuál o cuáles son las que le permiten acceder a estos aprendizajes de mejor manera. Pero en nuestra educación actual se pierden estas oportunidades de acceso si son distintas a la narrativa, lógica o cuantitativa, que son los puntos de acceso valorado por la escuela; probablemente si cambiáramos

---

<sup>71</sup>Gardner, H. (2001). Estructuras de la mente: La teoría de Las Inteligencias Múltiples (Segunda Edición ed.). Bogotá: Fondo de Cultura Económica.

<sup>72</sup> Luego se agregan dos puntos de acceso más (Gardner, 2010).

<sup>73</sup>Gardner, H. (1993). La mente no escolarizada: Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas. (F. Meler-Ortí, Trad.) Barcelona: Paidós.

los métodos de enseñanza se lograría que todo el grupo curso aprenda y se beneficie de asistir a la escuela. El tener conciencia de estos puntos de acceso, así como de las distintas inteligencias, ayuda en la labor del docente y del estudiante mismo. Al docente le entrega ideas sobre cómo planificar e introducir los temas a tratar, así como en las diversas actividades que se realicen en el proceso de aprendizaje. Todo esto buscando abarcar la mayor diversidad de puntos de acceso para facilitar a los estudiantes el acceso a estos conocimientos, habilidades y actitudes. Por otro lado, para el estudiante esta diversidad de estrategias de aprendizaje les permite aprender más sobre sí mismos, conociendo mejor sus debilidades y fortalezas, experimentando que no hay solo una forma de aprender y también que no hay solo una forma de pensar o entender y expresar la realidad, ampliando sus perspectivas (Gardner, 1993)<sup>74</sup>. Entre estos puntos de acceso podemos encontrar cinco principales:

Tabla 2

*Puntos de acceso y sus características*

Puntos de acceso	Características
Punto de acceso narrativo	Este punto de acceso significa una mayor facilidad de acceder a los aprendizajes que se presentan como relatos o narraciones acerca del concepto o tema que se esté tratando (Gardner, 2010, p. 221) <sup>75</sup> .
Punto de acceso cuantitativo/numérico	Los individuos enfocan el concepto recurriendo a consideraciones de orden numérico, les interesan los números, sus reglas y las operaciones que se pueden hacer con ellos,

<sup>74</sup> Ídem.

<sup>75</sup> Gardner, H. (2010). La inteligencia reformulada: Las inteligencias múltiples en el siglo XXI. (G. Sánchez, Trad.) Barcelona: Paidós.

	además de las nociones de tamaño, proporción o cambio (Gardner, 2010, p. 221-222) <sup>76</sup> .
Punto de acceso existencial/esencial	Este punto de acceso es apropiado para personas que se plantean continuamente preguntas fundamentales, se accede al concepto examinando las facetas filosóficas y terminológicas de él más que considerando su sentido práctico (Gardner, 2010, p. 222-223) <sup>77</sup> .
Punto de acceso estético	El énfasis de este punto de acceso se encuentra en los rasgos sensoriales del concepto/ tema que se quiere aprender, estos rasgos llaman la atención del estudiante y favorecen una postura artística o de experiencias de vivir con respecto a este (Gardner, 2010, p. 223) <sup>78</sup> .
Punto de acceso experimental	En este punto de acceso, las personas aprenden mejor mediante el participar activamente en experiencias de aprendizaje, realizar labores o actividades manuales, y también experimentos, ya que al tratar directamente con los materiales que incorporan o transmiten el concepto pueden tener acceso a él (Gardner, 2010, p. 223) <sup>79</sup> .
Punto de acceso lógico	Las personas al usar este punto de acceso realizan razonamientos deductivos para acceder al aprendizaje, se utilizan silogismos para ello (Gardner, 2010, p. 222) <sup>80</sup> .

<sup>76</sup> Ídem.

<sup>77</sup> Ídem.

<sup>78</sup> Ídem.

<sup>79</sup> Gardner, H. (2010). La inteligencia reformulada: Las inteligencias múltiples en el siglo XXI. (G. Sánchez, Trad.) Barcelona: Paidós.

<sup>80</sup> Ídem.

Punto de acceso social	Este punto de acceso se centra en la facilidad de aprender en contextos de grupos, donde pueden adoptarse roles distintos o discutir las concepciones que se manejan y se están construyendo (Gardner, 2010, p. 224) <sup>81</sup>
------------------------	--

Según Gardner, al tomar conciencia de estos múltiples puntos de entrada la posibilidad de un aprendizaje verdadero, es decir, de comprender y aprender se intensifica. Ya que el aprendizaje y verdadera comprensión, se lograría si las personas poseen cierta cantidad de modalidades para acceder y representar un conocimiento de algún concepto o habilidad, logrando moverse entre estas formas de conocimiento sin muchas dificultades, además de ampliar sus visiones de mundo.

Aunque se debe recordar que no se puede esperar que alguien disponga de todas estas modalidades, sino que al menos se puedan utilizar algunas de ellas para poder acceder y representar estos conocimientos. Este dominio de varias modalidades se podría realizar mediante la variación de formas de trabajar las experiencias con los niños y niñas, haciendo que cada uno de ellos experimente con los distintos puntos de acceso, enriqueciendo sus concepciones y maneras de representar el mundo interior y exterior. Estas diversas formas de experimentar los temas que se están aprendiendo permite que se respeten y valoren las distintas capacidades de los niños y niñas.

### 2.2.3 Didáctica

Para analizar más profundamente la manera en la que se enseña en las escuelas es importante conocer qué es la didáctica, esta se puede definir “La parte de la pedagogía que se interesa por el saber, se dedica a la formación dentro de un contexto determinado por medio de la adquisición de conocimientos teóricos y

---

<sup>81</sup> Ídem.



prácticos, contribuye al proceso de enseñanza aprendizaje, a través del desarrollo de instrumentos teóricos-prácticos, que sirvan para la investigación, formación y desarrollo integral del estudiante” (Carvajal, 2009, p. 4).<sup>82</sup>

Aunque generalmente el término se usa con el significado de estrategia didáctica, más que hablar de la didáctica misma. La estrategia didáctica es la forma, método o estrategia como se planifican, llevan a cabo y evalúan, las experiencias de aprendizaje, por ejemplo, si trabajarán en grupo o de manera individual, si se utilizará una presentación en PowerPoint o se irá a explorar el patio, si responderán preguntas o ellos las formularán, etc. La didáctica es un ámbito importante en la práctica pedagógica, ya que las estrategias que se utilizan son las que permiten, o evitan, los aprendizajes; así como las didácticas elegidas muestran los objetivos y la concepción que se tiene de la estudiante, el aprendizaje y la educación. En resumen, se puede conocer lo que el profesor espera que se logre mediante la experiencia de aprendizaje.

En la didáctica se pueden vislumbrar tres modelos de referencia: El modelo normativo, es la didáctica centrada en el contenido, los estudiantes tienen una actitud pasiva, de escucha, y el profesor es el que provee los conocimientos. El segundo modelo es el germinal, este está centrado en el estudiante y este para estudiar, busca, ordena y aprende al ser incentivada su curiosidad por el maestro; en este modelo es importante que el saber esté ligado al contexto. Y finalmente el tercer modelo es el constructivo, el cual está centrado en la construcción de aprendizajes de los estudiantes por lo que se toma consideración de los conocimientos previos, el maestro propone experiencias donde estos conocimientos previos puedan falsearse y así el estudiante pueda ver qué tan pertinente son estos conceptos. En estas experiencias el estudiante mediante la

---

<sup>82</sup>Carvajal, M. M. (2009). Fundación Academia de Dibujo Profesional. Obtenido de [http://www.fadp.edu.co/uploads/ui/articulos/LA\\_DIDACTICA.pdf](http://www.fadp.edu.co/uploads/ui/articulos/LA_DIDACTICA.pdf)

vivencia va descubriendo soluciones, proponiendo nuevas formas de afrontar los problemas (Ceferino, 2013, p.29)<sup>83</sup>.

Los métodos normativos o tradicionales generan una actitud pasiva de los estudiantes, por lo que el proceso de aprendizaje depende solo de la acción del profesor, sin dejar espacio a la creatividad, ni significación de los conceptos que los estudiantes están aprendiendo. En este tipo de didáctica no hay lugar para las opiniones, la creatividad o el pensamiento divergente, solo se les da espacio para dar una respuesta correcta, haciendo sentir ansiedad y produciendo disgusto o rechazo hacia el aprendizaje y generando una motivación externa en los niños y niñas. La educación pierde su sentido si este tipo de didáctica es la única que se utiliza. Es la repetición de este tipo de ambiente de aprendizaje, el que elimina el goce del aprender y el desarrollo de la creatividad.

En la mayor parte de las aulas chilenas, se puede observar que las didácticas que se utilizan son las tradicionales, como las copias desde la pizarra, por ejemplo. Es común ver que hay pocos niños y niñas que pueden destacarse por aprender de manera fácil en las clases, o responder como se espera, memorizando pero sin comprender; esto debido a que este tipo de estrategia solamente incentiva al uso del punto de acceso narrativo y lógico-cuantitativo, existe un sesgo logicista que valoriza el aprendizaje desde estos puntos de acceso en la mayoría de las disciplinas que se enseñan en la escuela. Este sesgo deja fuera a todos los demás puntos de acceso e inteligencias que los estudiantes pueden tener, así como sus intereses personales o motivaciones. Es necesario el reconocer la necesidad de variar las estrategias didácticas con las que se enseña a los niños y niñas, buscando el respetar y valorar las distintas formas en que ellos aprenden. La labor docente consta en que los niños y niñas, y el propio docente,

---

<sup>83</sup> Ceferino, J. (2013). "Incidencia de las estrategias didácticas, implementadas por el docente de la disciplina de Lengua y Literatura para desarrollar la Comprensión Lectora en los estudiantes de 11mo. Grado, Turno Matutino del Instituto Nacional Once de Septiembre (INOS), del Municipio de Waspam, Rio Coco, Región Autónoma Atlántico Norte (R.A.A.N), I Semestre del año 2012". (Tesis de Maestría). Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Nicaragua. <http://revistacatedra.unan.edu.ni/index.php/investigaciones/article/download/339/309>

puedan construir aprendizajes, no que solo algunos aprendan y que si los demás no lo hacen desligarse de esta situación. Como docentes es una labor urgente el eliminar el reduccionismo actual en el que se encuentra la educación, dejando la importancia solo a dar buenos resultados en el SIMCE, alejándose del sentido o misión de la educación, el propiciar un ambiente en el que se puedan desarrollar los niños y niñas de manera integral.

El usar estrategias didácticas que tengan un enfoque más constructivista nos permite mejorar aspectos relevantes de la educación, como por ejemplo el aprendizaje, ya que los niños y niñas pueden construir estos mediante la experiencia y por lo tanto es significativo para ellos. La educación debe permitir la comprensión, el análisis, la creatividad y que estos aspectos sean valorados, a pesar de que no pueda ser medido por pruebas estandarizadas, sin embargo pueden ser evaluados mediante rúbricas, portafolios, etc. Un enfoque de este tipo puede lograr que en la educación se respete la integralidad del ser humano y no solo se valore el ámbito lingüístico y matemático de la cognición.

Una estrategia didáctica que cumple con un enfoque constructivista es el método proyecto, en este los niños y niñas generan un proyecto que les motiva, gestionan la obtención de materiales, buscan información al respecto, se ponen de acuerdo con la forma en que llevarán a cabo el proyecto y en conjunto crean distintas experiencias y muestras de su proyecto, todo esto realizado con el apoyo o guía del docente, el que hace una labor de andamiaje, con esto los niños y niñas no quedan en blanco al generar los proyectos y si se sienten abrumados pueden tener el apoyo de alguien que sabe que ideas o sugerencias les pueden ayudar. El método de proyecto es una estrategia didáctica pertinente pues “el decurso de la construcción del proyecto da lugar a oportunidades para nuevas comprensiones. Un proyecto proporciona a los estudiantes una oportunidad de organizar los conceptos y las habilidades previamente dominados al servicio de una nueva meta o empresa. El conocimiento de cómo basarse en las formas primarias de

representación o comprensión para hacer frente a un nuevo desafío es una adquisición vital” (Gardner, 1993, p. 218)<sup>84</sup>.

#### **2.2.4 Artes integradas**

Las Artes Integradas son una estrategia didáctica que permite construir aprendizajes a través de disciplinas artísticas, estas logran respetar los distintos tipos de inteligencias y puntos de acceso de cada niño y niña. Además, se enseña mediante una o varias disciplinas artísticas conjuntamente, el arte mismo, como otras disciplinas que se enseñan en la escuela: las matemáticas, las ciencias, la historia o el lenguaje. Este enfoque educativo tiene raíces en la integralidad del ser humano, la realidad es una sola y esta se conoce mediante las distintas disciplinas del conocimiento, no es sólo una de estas las que permiten comprender, analizar y crear la realidad, el desarrollar distintos tipos de vehículos para representar los pensamientos permite una forma de múltiples-lenguajes, ya no solo se expresa el ser humano mediante el habla, sino que también con imágenes visuales, con danza, con canto, etc. Estas distintas formas de expresión permiten percibir y comprender el mundo de manera más holística, es una delimitación necesaria en las disciplinas del conocimiento, la realidad no es parcelada y esta división en cada una de ellas como son enseñadas en las escuelas genera una pérdida de significado para los niños y niñas, ya que muchas veces no pueden siquiera utilizar lo “aprendido en la escuela” para solucionar sus problemas en la cotidianeidad, por esto existe muchas veces la gran duda sobre si lo aprendido será utilizado alguna vez, y la importancia de ello en el desarrollo de la vida. Al dejar la visión disciplinar del conocimiento, comienza una mayor valoración por los otros ámbitos de la realidad que no estudian tales disciplinas a las que se pertenecen, y esta valoración nos entrega las ganas de aprender más sobre las distintas disciplinas del conocimiento.

---

<sup>84</sup>Gardner, H. (1993). La mente no escolarizada: Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas. (F. Meler-Ortí, Trad.) Barcelona: Paidós.

Con las artes integradas se logra generar un espacio donde la creatividad y el pensamiento divergente son valorados, su significado liberador; ya que la palabra, o los distintos lenguajes artísticos son aprendidos “No para que seamos artistas, sino para que ninguno sea esclavo” (Rodari, 1983, p. 7)<sup>85</sup>. Esta libertad no debe ser suprimida en las escuelas, en las cuales las dudas, la creatividad, el error, la vitalidad en los movimientos infantiles y su deseo de sociabilizar, son vistos como molestos. La escuela debe respetar al ser humano independientemente de su edad, los niños y niñas son seres humanos que merecen el mismo valor y respeto que los adultos. En la escuela se valora a los estudiantes más tranquilos y obedientes, pero a los que son inquietos y críticos se les considera como molestos y disruptivos. Pero esta actitud pasiva de los estudiantes con respecto a sus aprendizajes los aleja de la comprensión de los conceptos que se supone aprenden.

Gracias a la integración de las artes como estrategia se puede generar la comprensión, apoyando tanto a los niños y niñas que aprenden con más facilidad como aquellos que les cuesta construir sus aprendizajes, por lo que además es una integradora e inclusiva. A través de las artes integradas se puede incentivar a que los estudiantes exploren el mundo por medio de la producción artística, se les entrega entonces la oportunidad de que ellos puedan expresar lo que piensan, sienten y perciben a través de la música, escritura creativa, artes visuales, danza o el teatro, lo que desarrolla el pensamiento divergente, el balance emocional<sup>86</sup>, el trabajo en grupo y el uso de pensamientos de orden más complejo como es la creación, esto ayuda al aprendizaje en general (Arts Integration Solutions, 2011)<sup>87</sup>.

El enfoque de las artes integradas es el del niño y niña como un ser humano individual integrado en una sociedad, este ser humano es único y al integrarse a la comunidad esta se enriquece y el individuo también. Las artes

---

<sup>85</sup>Rodari, G. (1983). La gramática de la fantasía: Introducción al arte de inventar historias (Primera Edición ed.). (J. Govre, Trad.) Barcelona: Argos Vergara.

<sup>86</sup> Refiriéndose a la autorregulación de las emociones.

<sup>87</sup> Arts Integration Solutions. (2011). Assessment guide. Tucson: Arts Integration Solutions.

pueden conectar a los individuos consigo mismo y con los demás, en las experiencias de artes integradas es necesario el trabajo en equipo, aunque no en todas las actividades, pues mediante la interacción con los demás se puede ir mejorando la obra realizada. Esto es posible porque el arte, a diferencia de otras disciplinas del conocimiento que se imparten en la escuela, tiene una expresión pública: la música se escucha, la pintura se ve, etc. (Ruppert, 2006)<sup>88</sup>. En el proceso de aprendizaje mediante las artes, está involucrado el enfrentarse a la opinión pública, el revelar las opiniones, obtener apreciación del trabajo o aprender a escuchar apreciaciones y críticas de los demás con respecto a este. El proceso de creación permite conocer nuestra interpretación del mundo en el que vivimos, así como los conceptos socioculturales que manejamos, además de que las decisiones que se deben tomar en este proceso son complejas ya que no hay solo una respuesta correcta, sino que una amplia gama de posibilidades y debe elegirse la más pertinente para expresar ideas, nuestros pensamientos, emociones, conocimientos, entre otras.

Un aporte de las artes integradas es también la motivación que genera en los estudiantes con respecto al aprendizaje, estos aunque con dificultad al principio logran dejar salir su creatividad y se empoderan de su proceso de aprendizaje, lo que favorece la comprensión de los conceptos, habilidades y actitudes que se estén tratando en el aula. La integración de las artes al proceso de aprendizaje ayuda a completar este, así como es un gran apoyo al desarrollo de los estudiantes en contextos de vulnerabilidad, pudiendo llegar a ser un apoyo a la comunidad circundante misma (Ruppert, 2006)<sup>89</sup>.

Como se afirma en las Bases Curriculares de Educación Básica en el Área de las Artes visuales, “Las artes, que incluyen la literatura y la poesía, la música, la danza, el teatro, el cine y las artes visuales, son una forma poderosa y de carácter

---

<sup>88</sup>Ruppert, S. (2006). *Critical Evidence: How the Arts Benefit Student Achievement*. Washington: National Assembly of State Arts Agencies.

<sup>89</sup>Ruppert, S. (2006). *Critical Evidence: How the Arts Benefit Student Achievement*. Washington: National Assembly of State Arts Agencies.

único que posee ser humano para expresar sus ideas, pensamientos y emociones. El arte permite comunicar y comprender lo que el hombre piensa y siente sobre sí mismo, mostrando los temas universales que a lo largo de la historia han ocupado su atención, y que trascienden las diferencias culturales y temporales. En sus diversas formas el arte siempre ha estado presente en el devenir de la humanidad, como un reflejo de su realidad, de sus creencias, de su imaginación y como un vehículo para su necesidad de creación y trascendencia. De este modo, el arte proporciona numerosos testimonios y evidencias de la historia de la humanidad que pueden ser reconocidos y analizados y que reflejan tanto lo que es propio y único de un individuo, como lo que es común a todas las personas” (Ministerio de Educación, 2013, p. 34)<sup>90</sup>.

Las artes entregan muchas posibilidades, la libertad que dan para poder expresarse de maneras que el lenguaje hablado no permite, sea por razones políticas, emocionales, entre otras diversas razones. Convirtiéndose la danza, la música o la pintura una manera de liberación, de expresar a través de estos, mostrando parte de nuestro ser, pero de una manera en que se logra sentir comodidad y no sobreexposición. Es también un ejercicio complejo o desafío el que entrega el arte en las experiencias de aprendizaje de otras disciplinas, ya que se debe buscar la manera más pertinente para representar lo aprendido o desarrollar aprendizajes mediante estas estrategias. La respuesta ya no la entrega ni delimita el docente, la respuesta ahora es decisión del estudiante y este con el profesor como andamiaje construirá su conocimiento (The Art Education Partnership, 1999)<sup>91</sup>. En este estudio de casos se cree que mediante el arte, la motivación del estudiante y el disfrute de las experiencias de aprendizaje aumentarán, lo que facilitará estos procesos. Además, el entregar estos espacios nos ayudará a desarrollar la creatividad y la expresión.

---

<sup>90</sup>Ministerio de Educación. (2013). Bases curriculares de la Educación Básica. Santiago.

<sup>91</sup>The Art Education Partnership. (1999). Champions of change: The impact of the arts on learning. (E. Fiske, Ed.)

Pero esto no quiere decir que las artes integradas sean la única herramienta didáctico-pedagógica que se deba utilizar en educación, sino que se deben variar nuestras formas de llevar a cabo las experiencias de aprendizaje pensando en la diversidad de características individuales que tienen nuestros estudiantes.

#### **2.2.4.1 *Kamishibai* como un Arte Integrada**

El *kamishibai* (紙芝居, “Teatro de papel” en japonés) es una forma de narración nacida en Japón, el *kamishibai* consta de grandes imágenes, las que son claras y se pueden ver desde lejos, y llevan el texto que se narra en la parte posterior de cada hoja. El *kamishibai* se distingue de otras formas de leer cuentos como los libros de imágenes, ya que las imágenes del *kamishibai* no llevan texto en la ilustración y además estas son presentadas en un *butai*, lo que genera una mayor expectación al momento de ir cambiando cada imagen del cuento, y la narración de la historia se produce cara a cara, con diversos tonos de voz y expresiones dependiendo de lo que esté sucediendo en cada escena de la historia. Por lo tanto el *kamishibai* no es simplemente, *kami* (papel) o dibujos, ni es solo *shibai* (teatro) por la presentación en escena que se debe realizar, sino que es el resultado de la interacción de ambos, por lo que el mundo de la historia emerge en el mundo real, generando un ambiente de *kyokan* (compartir sentimientos) en los miembros de la audiencia. Como explica Noriko Matsui, una importante escritora e ilustradora de *kamishibai*, existen dos tipos de *kamishibai*: el *kamishibai* completo y el *kamishibai* con participación de la audiencia. El primero contiene toda la historia por sí misma, normalmente presenta leyendas o cuentos populares. En el segundo tipo es necesario que la audiencia participe para que la narración pueda avanzar. Es importante que el *kamishibai* pueda generar el *kyokan*, ya que este promueve la comunicación. La forma de generar esta comunicación es distinta en los dos tipos de *kamishibai*, en la primera el narrador logra con su expresión llamar la atención produciendo un sentimiento profundo en la audiencia. Mientras que en el *kamishibai* que llama a la participación el



compartir sentimientos se hace de manera muy poderosa (Tanaka & Udagawa, 2008)<sup>92</sup>.

El kamishibai es un gran exponente de un arte integrada, pues para realizar un kamishibai se trabaja desde diversas disciplinas: se debe escribir, ilustrar y representar la narración que se ha inventado, además de la construcción del *butai* (teatrillo). Por lo que mediante la realización de un *kamishibai* se trabaja el proceso creativo en los lenguajes artísticos de la escritura creativa, las artes visuales, la expresión oral y corporal y la artesanía (en el sentido de construcción de objetos). Cada uno de estos lenguajes se van utilizando en este proceso, algunas a la vez y otras dependiendo de lo que se esté realizando. De todas maneras el *kamishibai* al tener tantas disciplinas implicadas, permite una amplia posibilidad de aprendizajes, y los contenidos de sus narraciones extienden sus posibilidades de estrategias didácticas hasta lo que la imaginación permita, se pueden abordar diversos temas mediante el *kamishibai*: como los órganos que conforman los distintos sistemas del cuerpo humano, sobre política, sobre música, sobre matemáticas, es decir, sobre la realidad en sus distintas áreas. Las historias de *kamishibai* son escritas mayormente en frases simples y diálogos entre los personajes, en los que se van expresando la personalidad del personaje, sin que se necesite describir sus características. En el proceso de ilustración del *kamishibai* se debe buscar que la imagen represente la escena que se está narrando, con énfasis en el sujeto u objeto protagonista, por lo que los fondos no tienen gran detalle para no distraer de lo principal y las líneas son claras para que pueda observarse desde lejos.

Con la creación de la narración, no solo se entrega la posibilidad de experimentar la escritura creativa, sino que con el ejercicio de la creación literaria se mejorará la gramática y la lectura. Con las ilustraciones se trabaja el color y la forma, así como la exploración de materiales para crear según sea la preferencia,

---

<sup>92</sup> Tanaka, K., & Udagawa, A. (2008). Creating Kamishibai: An Interview with Noriko Matsui. *Carp Tales*, 8-11.

y posibilidad de obtener estos. Mediante la expresión de la voz y el cuerpo se recuperará la conciencia y vinculación con este, sus posibilidades de movimiento, de comunicación y expresión. Con la construcción del *butai* se trabaja la solución de problemas, la matemática y la creación. Pero uno de los mayores aportes del *kamishibai*, es que entrega un espacio de disfrute, de juego en grupo, donde los sentimientos se comparten y los niños y niñas tienen la oportunidad de desarrollar ámbitos que la didáctica tradicional no logra abarcar.

El *kamishibai* genera fascinación en los niños y niñas, por lo que la motivación a crear este tipo de narraciones se genera de manera espontánea, además que es llamativo el realizar actividades distintas a las que siempre se hacen en la escuela, por lo que se genera un ambiente de atención y participación mediante esta técnica.

### **Capítulo III: Marco metodológico**

El objetivo de esta Investigación desde la Práctica Profesional, es analizar el desarrollo de la Experiencia Pedagógica “Quiero un cambio” realizada en un grupo curso Tercer Año Básico de un establecimiento educativo municipal ubicado en el sector de Bajos de Mena en la comuna de Puente Alto.

Este estudio se realizó desde un enfoque mixto con predominancia cualitativa, ya que su énfasis no es la explicación<sup>93</sup>, sino la comprensión de la Experiencia Pedagógica “Quiero un cambio”.

---

<sup>93</sup> Refiriéndose a la explicación en un sentido causal de la relación entre variables

### **3.1. Paradigma**

El paradigma escogido es el Mixto, que se puede definir como “la integración sistemática de los métodos cuantitativo y cualitativo, en un solo estudio con el fin de obtener una “fotografía” más completa del fenómeno” (Hernández, 2010, p. 546); es decir, se puede lograr una comprensión más amplia del caso pues hay distintas miradas al problema estudiado, al haber datos más ricos.

Como se mencionó anteriormente, aunque el paradigma de esta investigación es Mixto, existe un peso mayor del método cualitativo, específicamente el paradigma comprensivo-interpretativo. Su predominancia radica en que se considera más pertinente a la investigación, pues se centra en la comprensión, la cual se complementará con los resultados cuantitativos para vislumbrar el contexto de mejor manera.

Este paradigma ha sido escogido porque se puede “Lograr una perspectiva más amplia y profunda del fenómeno” (Hernández, 2010, p. 549). Es decir, la mirada es más holística, integral, más completa, considerando que la comprensión de los temas se debe realizar desde las distintas dimensiones del contexto: temporales, espaciales, históricos, sociales, personales, económicos, etc. ya que el verlo desde solo una de estas dimensiones limita el alcance de los investigadores a la complejidad del tema, debido a que estas distintas dimensiones interaccionan y conforman el contexto o realidad en la que está inserto el tema.

### **3.2. Tipo de estudio:**

Se escogió un Estudio de casos porque “El caso puede ser un programa, un acontecimiento, una actividad o un conjunto de individuos definidos en tiempo y

lugar” (MacMillan & Schumacher, 2005, p. 45)<sup>94</sup>. En esta investigación, el caso es un programa: la Experiencia Pedagógica “Quiero un cambio”.

Se busca conocer la interacción de las dimensiones de su contexto, el conocer la motivación de su diseño, las percepciones del grupo involucrado, las fortalezas y debilidades de su implementación, los nudos críticos y las oportunidades durante su desarrollo y los resultados pedagógicos que obtuvo una muestra de este grupo curso. No se pretende demostrar la eficiencia de la Experiencia Pedagógica, ni generalizar sus resultados, sino el comprender la interacción de las distintas dimensiones del contexto que permitieron el desarrollo del caso y con ello poder reflexionar sobre el quehacer docente.

El estudio de casos es pertinente en esta investigación, pues como menciona Stake sobre los intereses por lo que nacen este tipo de estudio: “Nos interesa tanto por lo que tienen de único como por lo que tienen de común. Pretendemos comprenderlos” (Stake, 1999, p. 15)<sup>95</sup>.

### **3.3 Muestra y criterios de selección:**

La muestra de esta investigación está dividida en tres fases:

a) Para el diagnóstico la muestra estaba conformada por los 32 niños y niñas del grupo curso Tercer Año Básico y su Profesora Jefe, los que pertenecían a un establecimiento educacional de dependencia municipal, ubicado en el sector de Bajos de Mena en Puente Alto, un sector conocido por ser un contexto altamente vulnerador<sup>96</sup>.

---

<sup>94</sup> MacMillan, J. H., & Schumacher, S. (2005). Investigación educativa. Madrid: Pearson Educación, S.A.

<sup>95</sup> Stake, R. (1999). Investigación con estudios de casos (Segunda edición ed.). Madrid: Ediciones Morata, S. L.

<sup>96</sup>

b) Para el desarrollo se redujo la muestra a solo 11 niños y niñas del grupo curso pues solo ellos pudieron ser evaluados en cada una de las cuatro experiencias de aprendizaje a analizar, pues por la dificultad del desarrollo de la Práctica Pedagógica en el grupo curso no se logró evaluar a todos los estudiantes presentes en el aula en cada experiencia de aprendizaje, así que se eligieron las experiencias de aprendizaje donde hubiera una mayor cantidad de evaluados y que estos evaluados se repitieran en cada una de ellas, por lo que solo quedaron 11 estudiantes en cuatro experiencias que cumplían estas condiciones.

c) En la Evaluación Final, como los directivos del establecimiento no permitieron que se continuara con la Experiencia Pedagógica luego del Paro Nacional Docente que comenzó el 01 de Junio de 2015 y duró 57 días, tampoco se pudo obtener un permiso para realizar una evaluación de cierre de la Experiencia. Por los motivos anteriormente mencionados se redujo la muestra a un informante clave, la Profesora Jefe del grupo curso.

La selección de esta muestra es no probabilística e intencionada, pues al ser un estudio de casos se centra en el caso mismo, por lo que el interés está en el grupo de personas involucradas en la Experiencia Pedagógica “Quiero un cambio”.

En los estudios de caso no se escogen “por su representatividad: un caso puede ser seleccionado por su singularidad o puede ser utilizado para ilustrar un tema” (MacMillan & Schumacher, 2005, p. 45)<sup>97</sup>. Los sujetos en particular han sido elegidos por el tipo de dependencia y el índice de vulnerabilidad escolar<sup>98</sup> de la institución educativa a la que están vinculados, por el nivel educacional que cursan los niños y niñas, y pertenecer al sector Bajos de Mena de Puente Alto. Estas características son las que vuelven llamativo este caso.

---

<sup>97</sup>MacMillan, J. H., & Schumacher, S. (2005). Investigación educativa. Madrid: Pearson Educación, S.A.

<sup>98</sup>

En este estudio en particular no es pertinente el uso de una muestra probabilística en una población representativa, ni tampoco el demostrar efectividades con grupos control y grupos donde se realice el experimento, por eso ha sido escogida de esta manera.

### 3.4 Técnica e instrumentos de recolección de la información:

Las técnicas e instrumentos que se utilizaron para llevar a cabo este estudio de casos se dividen en tres fases.

- **Fase Diagnóstica:** En esta fase se realizó una recolección de información de carácter mixto, con las Observaciones de campo y los datos secundarios.
  - a) Los Datos secundarios son “documentos, registros públicos o archivos físicos o electrónicos” (Hernández, Fernández, Baptista, 2010, p. 261)<sup>99</sup>, que fueron recolectados por otras personas. Se utilizó para recopilar la información socioeconómica de las familias de los estudiantes mediante la revisión de las fichas de matrícula y su registro manual, bajo el permiso del equipo directivo en el marco de la Práctica Profesional.
  - b) La observación de campo mediante el diario reflexivo: Este es un diario donde se hacen cinco niveles de reflexión: La descripción del incidente crítico, la reflexión personal, integrativo/conceptual, deliberativo y crítico. Este diario es “una herramienta para la reflexión significativa y vivencial de los enseñantes” (Porlán, 1987, p. 77)<sup>100</sup>. En este caso se realizó un diario reflexivo centrado en la dinámica social de la clase y en las actitudes

---

<sup>99</sup> Hernández, R., Fernández, C., Baptista, M. (2010) Metodología de la investigación. (5a Ed). México: McGraw-Hill Interamericana.

<sup>100</sup> PORLÁN, R. (1987) El diario del profesor. Revista Investigación en la Escuela, 2 77-78. Recuperado el 20 de Enero de 2016, de [http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/2/R2\\_2.pdf](http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/2/R2_2.pdf)

personales, pues en estos se “refleja la vida y los conflictos de los grupos e individuos del aula. Se da relevancia a la formación de los estudiantes como personas, a sus actitudes hacia los demás, a su capacidad de expresión y relación, etc.”(Porlán, 1987, p. 78)<sup>101</sup>. Esta técnica se utilizó en el aula para observar el contexto del aula, es decir, las formas de relacionarse, los intereses de los niños y niñas, situaciones emergentes y el desarrollo de las experiencias de aprendizaje (MacMillan & Schumacher, 2005)<sup>102</sup>.

- **Fase de Desarrollo de la Experiencia Pedagógica “Quiero un cambio”:**

Durante esta etapa se recogieron datos mediante las Escalas de apreciación y se realizó una entrevista semiestructurada en profundidad a la docente a cargo del grupo curso, pero no para evaluar lo que se estaba realizando en la Experiencia Pedagógica, esta técnica es descrita en la siguiente fase.

La Escala de Apreciación<sup>103</sup> es un instrumento de observación que “permite formular apreciaciones sobre el grado o nivel de las características o comportamientos que se observan” (Malagón y Montes, Jara, 2012, p. 60)<sup>104</sup>. Las escalas de apreciación que se realizaron en esta ocasión fueron construidas para evaluar formativamente las experiencias de aprendizaje planificadas, en base a comportamientos observables redactados como indicadores. Estos indicadores se construyeron de acuerdo al objetivo de aprendizaje de la clase. Así como los puntos de la escala eran de carácter mixto, es decir tanto descriptivo como numérico, bajo niveles de desempeño: No Logrado, Por Lograr y Logrado, los que fueron numerados 1, 2 y 3 respectivamente.

---

<sup>101</sup> PORLÁN, R. (1987) El diario del profesor. Revista Investigación en la Escuela, 2 77-78. Recuperado el 20 de Enero de 2016, de [http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/2/R2\\_2.pdf](http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/2/R2_2.pdf)

<sup>102</sup> Mac Millan, J. H., & Schumacher, S. (2005). Investigación educativa. Madrid: Pearson Educación, S.A.

<sup>103</sup> Disponible en el Anexo

<sup>104</sup> Malagón y Montes, G., Jara, E. (2012), La evaluación y las competencias en el Jardín de niños. México: Trillas Editorial.

- **Fase de Evaluación Final: En esta etapa se utilizó la entrevista semiestructurada en profundidad:**

La entrevista semiestructurada en profundidad, es un tipo de entrevista de naturaleza cualitativa, por lo que “son flexibles y dinámicas. Las entrevistas cualitativas han sido descritas como no directas o no estructuradas, no estandarizadas y abiertas” (Taylor & Bogdan, 1984, p. 101)<sup>105</sup>. La entrevista en profundidad es más una conversación con un objetivo que un interrogatorio, por lo que en este tipo de entrevista se utiliza una guía de entrevista general. Este tipo de entrevistas se realizó en dos ocasiones a la profesora guía, con el objetivo de recoger sus apreciaciones con respecto a la Educación Chilena y la Experiencia Pedagógica “Quiero un Cambio”.

### **3.5 Credibilidad del estudio:**

La credibilidad de este estudio se basa en su triangulación, pues aunque es de paradigma mixto, tiene una predominancia cualitativa.

Esta triangulación se puede definir como estrategias “para conseguir la confirmación necesaria, para aumentar el crédito de la interpretación, para demostrar lo común de un aserto” (Stake, 1999, p. 98)<sup>106</sup>, es decir, estas estrategias nos permiten demostrar la coherencia que tiene nuestro estudio, la que no se puede fundamentar en el sentido común.

En este estudio de casos se realiza la triangulación teórica, técnica o metodológica y de sujeto. La arista teórica son las teorías que sustentan este estudio, como las artes integradas, el aprendizaje, las inteligencias múltiples y los

---

<sup>105</sup> Taylor, S., & Bogdan, R. (1984). Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados. Paidós.

<sup>106</sup> Stake, R. (1999). Investigación con estudios de casos (Segunda edición ed.). Madrid: Ediciones Morata, S. L.



puntos de acceso, entre otros. Otra arista es la técnica, ya que en este estudio obtiene credibilidad con las distintas técnicas de investigación que se usarán: Observación de campo mediante el diario reflexivo y entrevista en profundidad.

Mediante estas distintas técnicas podemos “afianzar nuestra confianza en la interpretación” (Stake, 1999, p. 99)<sup>107</sup> y por tanto estas interpretaciones tendrán fundamentos fuertes. Además, se cuenta con las Escalas de Apreciación, las cuales nos entregarán datos descriptivos de los aprendizajes de los niños y niñas, dando una mayor riqueza al análisis.

Y la última arista de esta triangulación, es la del sujeto de estudio, es decir el grupo de estudiantes y la profesora jefe, los que al ser distintos tipos de actores nos pueden presentar una mirada más holística de la situación, así como una diversidad de percepciones que nos permiten comprender mucho más las relaciones del caso que se busca analizar en este estudio.

Por lo que con estas tres aristas podemos triangular este estudio de casos, procurando la coherencia, la complejidad y sentido holístico de la visión del problema.

### **3.6 Trabajo de campo**

El trabajo de campo se realizó entre los meses de Marzo y Mayo del Año 2015, en una Práctica Profesional. El caso fue elegido por ser la Experiencia Pedagógica realizada en esta Práctica Profesional.

Con respecto a la elección del centro de Práctica Profesional, este fue escogido por ser una institución municipal, ubicarse en un sector conocido por las

---

<sup>107</sup> Stake, R. (1999). Investigación con estudios de casos (Segunda edición ed.). Madrid: Ediciones Morata, S. L.

vulneraciones sufridas<sup>108</sup> por su población como: la mala calidad de las viviendas, el hacinamiento, falta de áreas verdes, lejanía del centro cívico de la municipalidad a la que pertenece, violencia, drogadicción, entre otros. En relación a esto, se consideró el Índice de Vulnerabilidad Escolar del establecimiento que fue de 91, 97% en el año 2014, así como era de interés de la tesista realizar su Práctica Profesional en un grupo curso Tercer Año Básico. Debido a las características anteriormente mencionadas, se pidió en el mes de Diciembre de 2014 como centro de práctica.

En el mes de Marzo de 2015 se hizo ingreso al centro, primero se conoció a la Jefa de UTP y la profesora jefe del curso. El director autorizó que se hiciera la investigación con propósito de la tesis, sólo de manera oral.

La fase diagnóstica se realizó entre los meses de Marzo y Abril. En esta fase se recolectó información utilizando observación de campo (diario reflexivo) como observador participante y la recogida de datos secundario sobre los aspectos socioeconómicos de los niños y niñas para generar un panorama del grupo curso. Luego de esto se realizó un diagnóstico específico para rescatar las necesidades, intereses y sueños<sup>109</sup> de los actores de la comunidad, de los cuales solo participaron activamente los niños y niñas y el Equipo docente, se recogió esta información con la observación de campo<sup>110</sup> nuevamente.

Desde este rescate de las voces<sup>111</sup> de los actores de la Comunidad Educativa se realizó una experiencia para definir las actividades a realizar y los tiempos que se utilizarían, lo que luego se corroboró con el equipo educativo.

---

<sup>108</sup> Entendiendo que la vulnerabilidad social no se produce sola, sino que es una situación construida a través de decisiones del Estado sobre su población.

<sup>109</sup> En la Investigación Acción Participativa se recogen las necesidades, intereses y sueños de los actores de la comunidad para poder construir un proyecto de mejora en conjunto con ellos.

<sup>110</sup> Diario reflexivo

<sup>111</sup> Opiniones y visiones con respecto a los temas que se diagnosticaron.

La fase de Desarrollo fue realizada entre el 20 de Abril y el 27 de Mayo, con un total de nueve experiencias de aprendizaje, aproximadamente una por semana. Se recogieron datos a través de las escalas de apreciación y se entrevistó a la Profesora Jefe en inicios del mes de Mayo. La Práctica Profesional tuvo su final por el Paro Docente que comenzó el Primero de Junio de 2015 y duró 57 días, debido a la Ley de Carrera Docente defendiendo la dignidad de su carrera.

Finalmente, la fase de Evaluación Final se realizó con dos entrevistas semiestructuradas en profundidad, una realizada a principios de Mayo de 2015 y la otra a principios de Enero de 2016 El procedimiento para realizar las entrevistas fue el siguiente:

En la primera entrevista se invitó a profesora jefe a participar de una entrevista sobre la educación, el aprendizaje, las didácticas y en la entrevista final se le invitó a analizar la Experiencia Pedagógica “Quiero un cambio”, ella aceptó de manera oral en ambas entrevistas.

Las entrevistas se realizaron en distintos lugares, la primera se realizó en el aula y la última en el hogar de la Profesora Jefe. Para realizarlas se usó un guión de entrevista donde se explicitaban los tópicos a tratar.

Las entrevistas fueron grabadas para poder concentrarse en realizar la entrevista de manera más fluida y no perder dichos importantes que tal vez no se alcanzaran a escribir en el instante de ella.

### 3.7 Procedimiento de análisis de los datos

Como esta investigación es de enfoque mixto de paradigma dominante, en este caso cualitativo, se realizó un análisis distinto a los datos cuantitativos y cualitativos:

Con respecto a los datos cuantitativos, las escalas de apreciación y los datos obtenidos de los documentos secundarios se procesaron con el programa SPSS y se hizo un análisis descriptivo de los resultados.

Mientras que para analizar la información entregada por las técnicas de recolección (observaciones de campo mediante diario reflexivo y entrevista semiestructurada en profundidad), se escogió el Análisis Cualitativo por Teorización.

El Análisis Cualitativo por Teorización es una forma de análisis cualitativo que “busca generar inductivamente una teorización de un fenómeno cultural, social o psicológico, procediendo a la conceptualización y a la relación progresiva y válida de datos empíricos cualitativos”<sup>112</sup> (Mucchielli, 2001, p. 69). La teorización es a la vez proceso y resultado, no se espera terminar de recabar datos extensos para comenzar a analizar, sino que se va analizando justamente después de cada obtención de datos, lo que ayuda a guiar la investigación de acuerdo a los resultados. Este tipo de análisis no busca producir una teoría, sino mostrar y comprender la situación actual de lo estudiado.

El procedimiento para realizar la teorización consta de seis etapas: la codificación, la categorización, la relación, la integración, la modelización y la teorización. En esta investigación se realizaron las primeras dos etapas:

---

<sup>112</sup>Mucchielli, A. (2001). Diccionario de métodos cualitativos en ciencias humanas y sociales. Madrid: SINTESIS.

-La codificación: Se realizó destacando lo esencial de los datos obtenidos<sup>113</sup>, para ello se captaron con palabras o expresiones lo expresado en los enunciados, las creaciones, o los actos observados. Estos se anotaron a un costado de las transcripciones, diarios de campo y copias de los enseres producidos por los niños y niñas, utilizando las preguntas sugeridas por Mucchielli en “Diccionario de métodos cualitativos en ciencias humanas y sociales”: “¿Qué es lo que hay aquí?, ¿Qué es esto?, ¿De qué se trata?”<sup>114</sup> (Mucchielli, 2001, p. 72). Los borradores con estas codificaciones se guardaron para poder corroborar los resultados de la etapa posterior.

-Categorización: Para realizar esta etapa de análisis se tomó otra copia “virgen” de los datos anteriormente analizados, en los cuales se escribió en el margen las categorías generadas a partir de las preguntas guías: “¿Qué pasa aquí?, ¿De qué se trata? Y ¿Frente a qué fenómeno estoy?”<sup>115</sup> (Mucchielli, 2001, p. 73). Para hacer esto se aislaron los elementos que componen el fenómeno, se identificaron las condiciones de existencia de este y las diversas formas del fenómeno, entendiendo por forma si este es más o menos intenso, si es consciente, la duración en el tiempo, etc.

## **Capítulo IV: Experiencia Pedagógica “Quiero un cambio” y análisis de resultados**

En el presente capítulo se da a conocer la Experiencia Pedagógica “Quiero un cambio”, realizada en un grupo curso Tercer año Básico en una escuela de dependencia municipal, ubicada en el sector de Bajos de mena en la comuna de Puente Alto.

---

<sup>113</sup> Con las técnicas de recolección de datos utilizadas en este estudio.

<sup>114</sup> Mucchielli, A. (2001). Diccionario de métodos cualitativos en ciencias humanas y sociales. Madrid: SINTESIS.

<sup>115</sup> Ídem.

Para presentar la realidad del caso y poder contextualizarnos en él, es que este capítulo se divide en tres fases: Diagnóstico, Desarrollo de la Experiencia Pedagógica “Quiero un cambio” y la Evaluación final. Cada una de estas fases es descrita y se presentan los resultados de la recolección de información, o recogida de datos, con sus respectivos análisis.

#### a) Antecedentes del establecimiento educativo

Antes de presentar el diagnóstico es importante presentar el establecimiento educativo donde se llevó a cabo la Práctica Profesional y la Experiencia Pedagógica que se investiga. Ya que solo se autorizó el realizar la investigación de manera oral, se mantendrá el anonimato de este establecimiento. Los antecedentes aquí presentados se obtuvieron desde el Proyecto Educativo Institucional del centro educativo.

El establecimiento educativo es de dependencia municipal, es decir de la Corporación Municipal de Educación, Salud y Atención de Menores de Puente Alto. Se ubica en el sector de Bajos de Mena y atiende a estudiantes desde los niveles Transición (Menor y Mayor) a la enseñanza media.

El establecimiento educativo tiene Jornada Escolar Completa, además cuenta con el Proyecto “De 4 a 7”<sup>116</sup>, Proyecto de Integración Educativa y Proyecto de Mejoramiento Educativo SEP. Sumado a esto, al ser dependiente de la Corporación Municipal de Puente Alto ofrece cupos a los niños y niñas en una variedad de talleres extra programáticos como: Baloncesto, Fútbol, Baby fútbol, Atletismo, Taller de danza, Taller de manualidades y Taller de artes plásticas, los que se realizan en otro recinto.

---

<sup>116</sup> Se contiene a los niños y niñas que quedan sin cuidados parentales a la salida de la jornada escolar por temas laborales.

Además, como el establecimiento tiene un Índice de Vulnerabilidad Escolar alto, de un 91,97% en el año 2014, está entre las prioridades de las ayudas de JUNAEB, entre ellas el PAE (Programa de Alimentación Escolar) donde se entregan cerca de 540 desayunos y almuerzos y la entrega de útiles escolares. Por el programa Chile Solidario los estudiantes beneficiados también reciben colaciones extra. Desde la municipalidad reciben sus uniformes y útiles escolares. También, el establecimiento está circunscrito a los bonos por desempeño difícil, la Ley SEP y aportes por el Decreto 170, ya que el Liceo recibe a niños y niñas con necesidades educativas especiales.

El centro educativo fue fundado por la necesidad de entregar oportunidades educativas a los niños y niñas que llegaron a habitar a las viviendas sociales de tres villas del sector de Bajos de Mena, pues las escuelas cercanas no daban abasto para la cantidad de nuevos estudiantes. El sector donde el establecimiento se emplaza se caracteriza por ser un lugar alejado del centro de Puente alto, donde la población tiene bajos ingresos por lo que las viviendas en las que habitan son en su mayoría viviendas sociales básicas. Estas viviendas son en su mayoría departamentos con pocos metros cuadrados y sin posibilidad de ampliación, con escasas áreas verdes o de recreación. Y estos pequeños espacios de disfrute son generalmente utilizados por jóvenes y adultos para el consumo de drogas o alcohol y peleas por los efectos de estos; lo que genera que los niños y niñas de estos sectores deban jugar en las veredas o calles, en los minúsculos espacios que existen entre los pasillos de los bloques de departamentos, o deban mantenerse dentro de sus hogares. Los niños y niñas que viven en la villa en que se ubica el establecimiento, habitan en departamentos que aún no se han demolido o están demolidos parcialmente, juegan en escombros y sitios eriazos que son más similares a basurales, por lo que se exponen a enfermedades infecciosas o accidentes.

Con respecto al ámbito filosófico curricular, en el Proyecto Educativo Institucional se explicita que al estar inserto en un contexto altamente

vulnerador<sup>117</sup>, la Misión del colegio considera la importancia de lograr un desarrollo integral del ser humano, que entregue oportunidades de movilidad social y con ello un mejoramiento de la vida del estudiantado. Así como su Visión es el conseguir mediante el desarrollo de habilidades sociales, académicas y emocionales que los niños y niñas puedan construir un buen proyecto de vida.

El establecimiento al momento de la Práctica Profesional estaba en una edificación temporal, pues el colegio había sufrido daños graves estructurales en el terremoto de 2010. Debido a esto, los espacios del establecimiento eran escasos, con un patio sin árboles, ni asientos, así como las aulas eran pequeñas.

A pesar de que declaraba tener un currículum integral, las horas dedicadas a las Artes eran escasas, así como existía un ramo llamado Taller SIMCE donde se realizaban ensayos o ejercicios tipo SIMCE y las asignaturas con más carga horaria eran Lenguaje y Comunicación y Matemática.

#### **4.1 Diagnóstico**

La fase de Diagnóstico se realizó entre los meses de Marzo y Abril, primero recogiendo información mediante observaciones de campo, específicamente diario reflexivo en calidad de observador participante<sup>118</sup> y recogida de datos secundarios como el Proyecto Educativo Institucional del establecimiento y las fichas de matrícula de los niños y niñas, lo que fue autorizado oralmente por el equipo directivo. Con esto se buscaba conocer el

---

<sup>117</sup> En este estudio se tiene una visión de la vulnerabilidad como una construcción del Estado y la sociedad, por lo que es importante el explicitar el rol activo de estos como unos perpetuadores de la falta de bienestar en que viven los pobladores del sector de Bajos de Mena, por ejemplo.

<sup>118</sup> Como se cita a Schensul, et al (1999) en Kawulich (2005) la observación participante es "el proceso de aprendizaje a través de la exposición y el involucrarse en el día a día o las actividades de rutina de los participantes en el escenario del investigador". Kawulich, B. (2006). La observación participante como método de recolección de datos [82 párrafos]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal], 6(2), Art. 43, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0502430>



grupo curso, su contexto familiar, sus características pedagógicas, el nivel en que se encontraban sus aprendizajes y su forma de relacionarse, principalmente.

Desde la coordinación de Práctica Profesional se impuso que las experiencias pedagógicas cambiaran desde los proyectos de aula, como los años anteriores a realizarse Investigación Acción Participativa, la cual “Se puede definir como un método de estudio y acción que busca obtener resultados fiables y útiles para mejorar situaciones colectivas, basando la investigación en la participación de los propios colectivos a investigar, que así pasan de ser “objeto” de estudio a sujeto protagonista de la investigación, controlando e interactuando a lo largo del proceso investigador (diseño, fases, devolución, acciones, propuestas) y necesitando una implicación y convivencia del investigador externo en la comunidad a estudiar” (Alberich, 2008, p. 139)<sup>119</sup>. Pero al no lograr que todos los actores de la comunidad se involucraran, la tesista consideró que la Experiencia pedagógica no cumplió con ser una Investigación Acción Participativa (IAP), sino un estudio de casos, entendiendo que todos los actores de la comunidad educativa deben participar en las distintas fases de la Investigación Acción Participativa para que sea este tipo de investigación.

A pesar de ello, como en cualquier IAP se realizó un diagnóstico participativo, donde se consultó a tres actores de la comunidad escolar: Equipo Docente, Niños y Niñas y Familia. El diagnóstico participativo se realizó mediante experiencias de reflexión con los niños y niñas, donde participaba el equipo de aula también. Los apoderados al ser consultados durante la Reunión de Apoderados, expresaron de manera oral su preocupación por la convivencia del grupo curso, así como asintieron en que se realizara una experiencia innovadora, pero no dieron sugerencias o ideas, tampoco se ofrecieron a participar en la construcción y desarrollo de esta.

---

<sup>119</sup> Alberich, T. (2008). IAP, redes y mapas sociales: desde la investigación a la intervención social. *Portularia: Revista de trabajo social*, 8 (1). 131-151.

Con la comunidad interna no se pudo trabajar, pues no existe una red colaborativa entre los docentes y directivos, así como no se dio la oportunidad a participar de las reuniones de profesores con la Jefa de Unidad Técnico Pedagógica. Por lo anterior, solo se pudo trabajar con el Equipo Docente del aula y los niños y niñas para construir la Experiencia pedagógica.

La etapa diagnóstica comenzó el día miércoles 18 de Marzo, con una experiencia de reflexión. En ella los niños y niñas expresaron que no les gustaba que los molestaran, dijeran sobrenombres, improprios o que hubiera peleas tanto en la sala de clases como en el patio; sumado a esto, ellos narraron experiencias en las cuales habían sido agredidos física o verbalmente por sus compañeros, tanto en la sala de clases como en el patio, y las emociones que estas agresiones provocaron en ellos.

En esta instancia el Equipo docente expresó que tenía preocupación sobre el tema de la convivencia, así como se realizó una autocrítica al trabajo realizado en el aula, llegando a la conclusión de que era necesario hacer experiencias de aprendizaje más lúdicas y que esto podría mejorar el clima de aula. La estudiante en práctica, entonces incentivó a que entre todos los presentes se buscaran estrategias para generar un ambiente de buen trato. De esta reflexión emergió la idea de crear la Experiencia Pedagógica “Quiero un cambio”, nombre que los niños y niñas eligieron.

El jueves 19 de Marzo se realizó una reunión de apoderados, en la cual se invitó a que ellos participaran en el diagnóstico, socializando lo que los niños y niñas habían expresado, desde lo cual los apoderados comenzaron a expresar su molestia y preocupación sobre la convivencia que existe en el grupo curso, así como los malos tratos que sus hijos/as les han relatado. Se contó que se realizaría una Experiencia Pedagógica innovadora, con la cual se buscaba responder a los intereses y necesidades de los niños/as y familias, pero al ser consultados sobre ideas para trabajar en la Experiencia, o la posibilidad de participar en ella, los

apoderados solo asintieron a que se realizara y algunos se excusaron por falta de tiempo. Por la baja asistencia a la reunión, se enviaron encuestas para recoger los intereses, necesidades y sueños de los apoderados con respecto a la educación de sus hijos/as o sus niños/as a cargo, pero solo regresaron 3 de 30.

Para finalizar el diagnóstico, el día jueves 26 de Marzo, se realizó una experiencia donde se incentivó a que los niños y niñas hablaran de sí mismos, sus gustos o intereses, además al crearse un clima de confianza, los niños y niñas narraron experiencias de su vida, a partir de todo lo conversado comenzó una reflexión con respecto a los sueños y los niños y niñas compartieron con sus compañeros sus sueños, los que se escribieron en la pizarra<sup>120</sup>. El Equipo Educativo también expresó sus sueños y surgió una reflexión con respecto a la forma en que estos sueños se pueden lograr, la profesora jefe le contó a los niños y niñas su experiencia personal, de haber nacido y crecido en el mismo sector, así como mediante su esfuerzo al estudiar logró ser profesional y cumplir su sueño. Entonces se habló de la importancia de la educación como una herramienta que nos permite tener una mejor calidad de vida, con esta reflexión los niños y niñas expresaron su interés en estudiar. Por ello se llegó a un consenso de que el mejorar el clima del aula podía ayudar a mejorar el aprendizaje y con ello lograr nuestros sueños en el futuro.

#### **4.1.1 Análisis de las Informaciones y resultados recogidos en el Diagnóstico**

Se presentarán los análisis correspondientes a la fase diagnóstica, cuyos resultados permitieron vislumbrar el problema pedagógico y basado en ello construir una Experiencia Pedagógica pertinente y significativa, que permitiera solucionar un problema del grupo curso.

---

<sup>120</sup> Ver en anexo

#### 4.1.1.1 Análisis Cuantitativo de los resultados para el Diagnóstico

Se procede a presentar los datos cuantitativos y sus respectivos análisis, los cuales permitirán tener un panorama del grupo curso.

##### a) Resultados de documentos secundarios

###### a.1) Fichas de Matrículas del grupo curso Tercer Año Básico

Las fichas de matrícula se utilizaron para obtener datos generales sobre el grupo curso y algunos datos socioeconómicos de sus familias, se recogieron estos datos con el propósito de conocer informaciones importantes del grupo curso y conocer su contexto familiar.

Primeramente se presentan los datos generales del grupo curso, con su respectivo análisis descriptivo. Después se presentan los datos recogidos sobre el contexto familiar y su análisis descriptivo.

###### a.1.1) Análisis de los datos generales del grupo curso:

###### a.1.1.1) Distribución de los niños y niñas por Sexo

Tabla 3

*Distribución de los niños y niñas del grupo curso por sexo*

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Masculino	14	43,8	43,8	43,8
Femenino	18	56,3	56,3	100,0
Total	32	100,0	100,0	

Observando la tabla podemos decir que el grupo curso Tercer Año Básico, está conformado por 32 niños y niñas, entre ambos sexos la mayoría es femenina con un 56,3%, mientras que el sexo masculino alcanza un 43,8%.

a.1.1.2) Distribución por edades del grupo curso

Tabla 4

*Distribución de los niños y niñas del grupo curso por edad*

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
7	10	31,3	31,3	31,3
8	10	31,3	31,3	62,5
9	7	21,9	21,9	84,4
10	3	9,4	9,4	93,8
11	2	6,3	6,3	100,0
Total	32	100,0	100,0	

En la tabla se observa que las edades de los niños y niñas rondan entre los 7 y 11 años, donde el 62,6% de los niños y niñas tienen entre 7 y 8 años y el 15,7% tiene entre 10 y 11 años. Es decir, la mayor parte de los niños y niñas tiene la edad esperada para ese nivel.

a.1.1.3) Distribución de los niños y niñas del grupo curso por nacionalidad

Tabla 5

*Distribución de los niños y niñas del grupo curso por nacionalidad*

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Chilena	31	96,9	96,9	96,9
Colombiana	1	3,1	3,1	100,0
Total	32	100,0	100,0	

Con respecto a las nacionalidades de los niños y niñas, se observa en la tabla que el 96,9% es de nacionalidad Chilena y solo el 3,1% es de otra

nacionalidad, en este caso hay un estudiante Afro descendiente nacido en Colombia.

a.1.1.4) Repitencia en el grupo curso

Tabla 6

*Distribución de los niños y niñas del grupo curso por repitencia*

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
No	25	78,1	78,1	78,1
Un curso	5	15,6	15,6	93,8
Dos cursos	2	6,3	6,3	100,0
Total	32	100,0	100,0	

Según lo observado en la tabla, del total del grupo curso el 21,9% ha repetido, de los que el 15,6% ha repetido un curso y el 6,3% de ellos ha repetido dos cursos.

a.1.1.5) Necesidades Educativas Especiales en el grupo curso

Tabla 7

*Presencia de diagnósticos de N. E. E. en el grupo curso*

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
No	24	75,0	75,0	75,0
Dificultad Específica del Aprendizaje	2	6,3	6,3	81,3
Discapacidad Intelectual Leve	1	3,1	3,1	84,4
Trastorno de Déficit Atencional con Hiperactividad	1	3,1	3,1	87,5

Funcionamiento Limítrofe de la Inteligencia	1	3,1	3,1	90,6
Trastorno Específico del Lenguaje	1	3,1	3,1	93,8
DEA y TDA	1	3,1	3,1	96,9
DIL y TDAH	1	3,1	3,1	100,0
Total	32	100,0	100,0	

En el grupo curso hay un 25% de niños y niñas con diagnóstico de Necesidades Educativas Especiales (desde ahora N.E.E), de ellos 5 fueron diagnosticados con N.E.E. Transitorias (T.D.A.<sup>121</sup>, T.D.A.H.<sup>122</sup>, D.E.A.<sup>123</sup>, T.E.L.<sup>124</sup>), y 2 con N.E.E Permanentes (D.I.L.<sup>125</sup> y F.I.L.<sup>126</sup>). Los niños y niñas con T.D.A. son medicados por ello. Estos diagnósticos no se consideraron para bajar las expectativas de aprendizaje, sino para tener en cuenta sus diversidades y potenciarlos.

#### a.1.1.6) Niños y niñas del grupo curso en tratamiento psicológico

Tabla 8

*Porcentaje de niños y niñas del grupo curso en tratamiento psicológico*

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
No	25	78,1	78,1	78,1
Sí	7	21,9	21,9	100,0
Total	32	100,0	100,0	

Desde la tabla podemos observar que existe un 21,9% de niños y niñas que están recibiendo tratamiento psicológico, por diversas causas como depresión infantil y trastornos conductuales. Esto es preocupante, pues hay muchos niños y

<sup>121</sup> Trastorno de Déficit Atencional

<sup>122</sup> Trastorno de Déficit Atencional con Hiperactividad

<sup>123</sup> Dificultad Específica del Aprendizaje

<sup>124</sup> Trastorno Expresivo del Lenguaje

<sup>125</sup> Deficiencia Intelectual Leve

<sup>126</sup> Funcionamiento Limítrofe de la Inteligencia

niñas que están enfrentándose a problemas complejos, como la violencia intrafamiliar y son tratados por esto.

#### a.1.2) Análisis de los datos del contexto Familiar

A continuación se presentan los resultados de la recogida de datos sobre el contexto socioeconómico familiar.

##### a.1.2.1) Tipo de familia

Tabla 9

*Tipos de familias del grupo curso*

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Nuclear	15	46,9	46,9	46,9
Monoparental	16	50,0	50,0	96,9
Familia Paterna	1	3,1	3,1	100,0
Total	32	100,0	100,0	

En la tabla podemos observar que la mayoría de las familias del grupo curso son monoparentales (46,9%), seguidas por las familias nucleares (50,0%) y solo un 3,1% vive en una familia extensa paterna. Es decir, la mayoría de ellos vive con una mujer jefa de hogar.



### a.1.2.2) Número de personas por hogar en el grupo curso

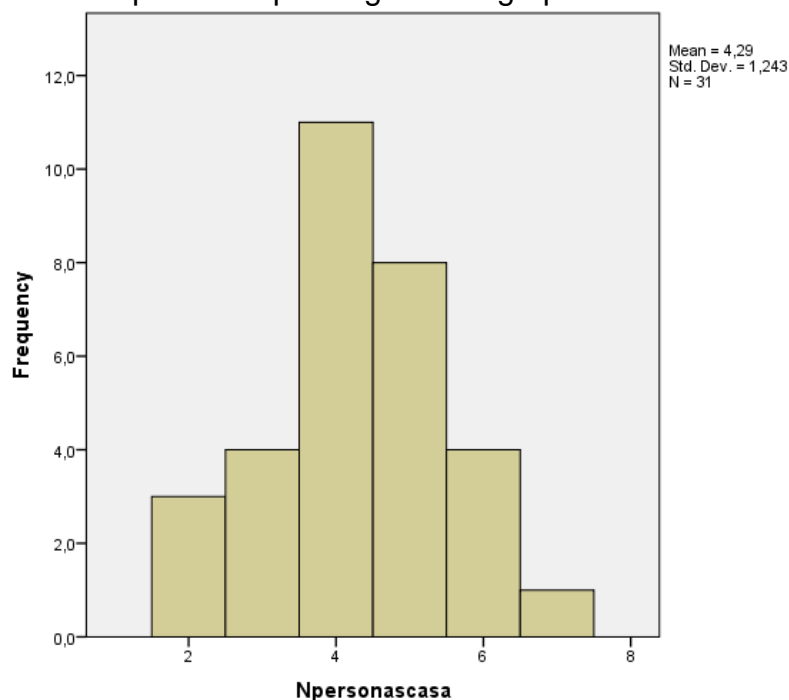


Figura 1: Gráfico de Número de personas que vive en el hogar.

Este ítem de la ficha fue llenado solo por 31 de 32 apoderados. Desde lo cual se sacaron las siguientes estadísticas: El número de personas por hogar varía desde las 2 a 7 personas por hogar, donde el 34,4% vive con 4 personas y el 25% vive con 5 personas. Este número de personas por hogar es alto, debido a dos factores: Primero, las viviendas básicas donde habitan están pensadas para familias de aproximadamente 3 personas y segundo, porque es un gran número de personas si se considera el sueldo que declaran las familias.

Desde el gráfico podemos decir que los niños y niñas viven en una situación de hacinamiento, lo que provoca que no tengan los espacios suficientes para desarrollarse, así como el hacinamiento provoca un estado de tensión continua en las familias, dando una sensación de encierro que los niños y niñas además de vivirlo en sus hogares, lo deben sufrir día a día en las salas de clases y en el patio del establecimiento educativo.

### a.1.2.3) Ingreso mensual familiar en el grupo curso

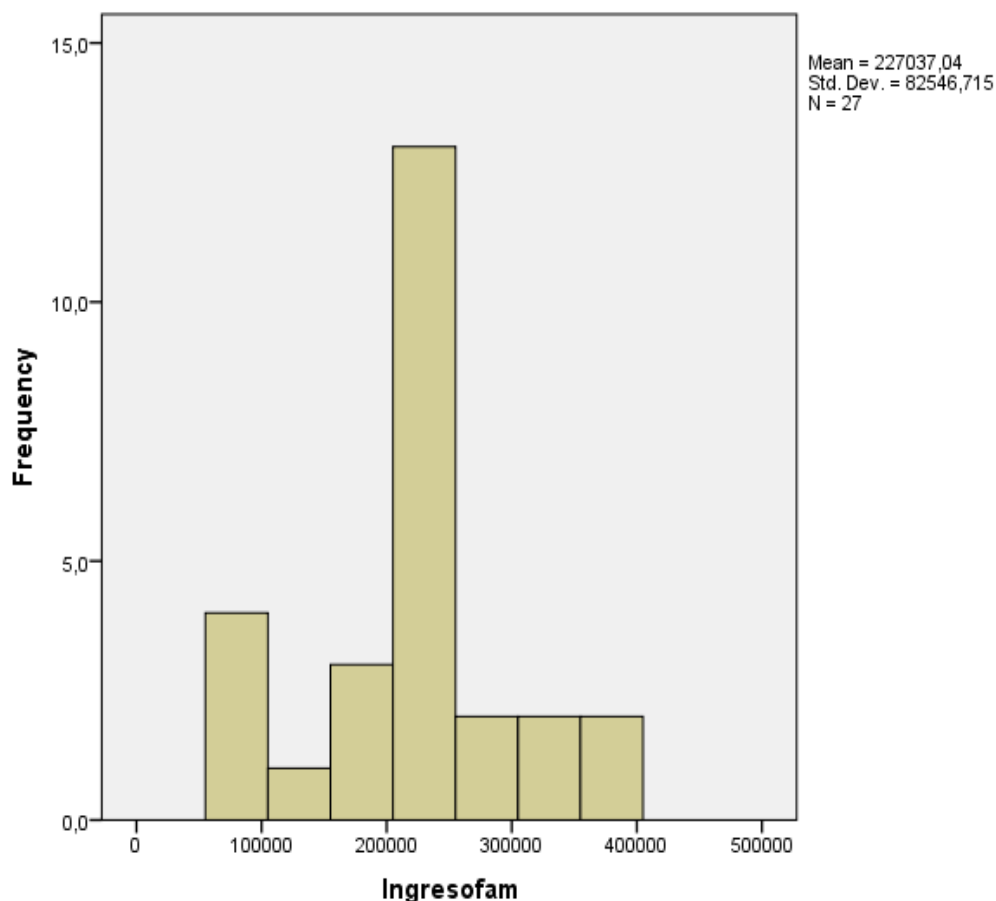


Figura 2: Gráfico de frecuencia del Ingreso mensual familiar del grupo curso.

El siguiente ítem solo fue respondido por 27 de 32 apoderados. Desde cuyos datos se pudo observar que el ingreso mensual familiar declarado por los 27 apoderados varía desde los \$80.000 a los \$400.000, donde la mayoría tiene sueldos entre \$210.000 a \$240.000.

Este ingreso mensual es bajo, en algunos casos bajo el sueldo mínimo<sup>127</sup> y además, este sueldo es usado para la mantención de familias de entre 4 y 5

<sup>127</sup> “La ley N° 20.763, publicada en el Diario Oficial el 18 de julio de 2014, establece en su artículo 1° los valores del ingreso mínimo mensual, el que a contar del 01 de julio de 2015 es de \$241.000 para los trabajadores mayores de 18 años de edad y hasta de 65 años de edad”. Fuente: <http://www.dt.gob.cl/consultas/1613/w3-article-60141.html>

personas, lo que los posiciona en el Primer Quintil Socioeconómico, es decir, la mayoría de los apoderados del grupo curso es de escasos recursos.

La situación de los bajos ingresos familiares pone a los niños y niñas en una situación de alta vulneración social, pues se genera un sentimiento de inseguridad sobre el futuro en ellos, con poco aseguramiento de su bienestar, lo que se trata de suplir con las ayudas que tanto el municipio como la JUNAEB entregan a los niños y niñas en el establecimiento educativo.

a.1.2.4) Escolaridad de los Padres

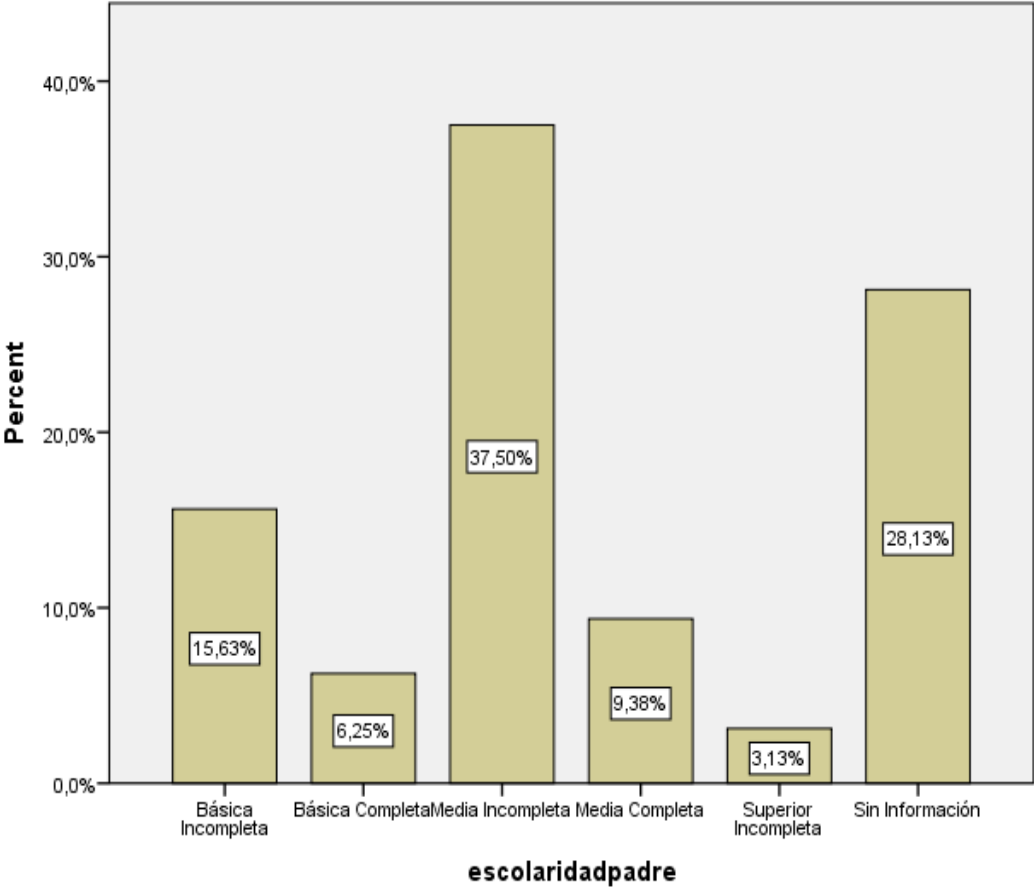


Figura 3: Gráfico del Nivel Educativo alcanzado por los padres.

Se observa en la Figura 3 que el 37,5% de los padres no ha terminado su Enseñanza Media, seguido por un 15,63% que no ha terminado su Enseñanza Básica, mientras que un 9,38% ha completado su Enseñanza Media, un 6,25% ha terminado su Enseñanza Básica y solo un 3,13% ha estado en la Educación superior pero aún no ha terminado. Así también llama la atención que falte un 28,13% de la información de la escolaridad de los padres, lo que se explica por la monoparentalidad femenina de las familias. Esta baja escolaridad afecta en la educación de los niños y niñas, ya que la familia a veces siente que no está capacitada para ayudarlos en sus estudios, así como puede interpretarse esta baja escolaridad como una visión de ella como algo no importante, lo que puede generar deserción escolar en los niños y niñas también.

a.1.2.5) Escolaridad de las madres

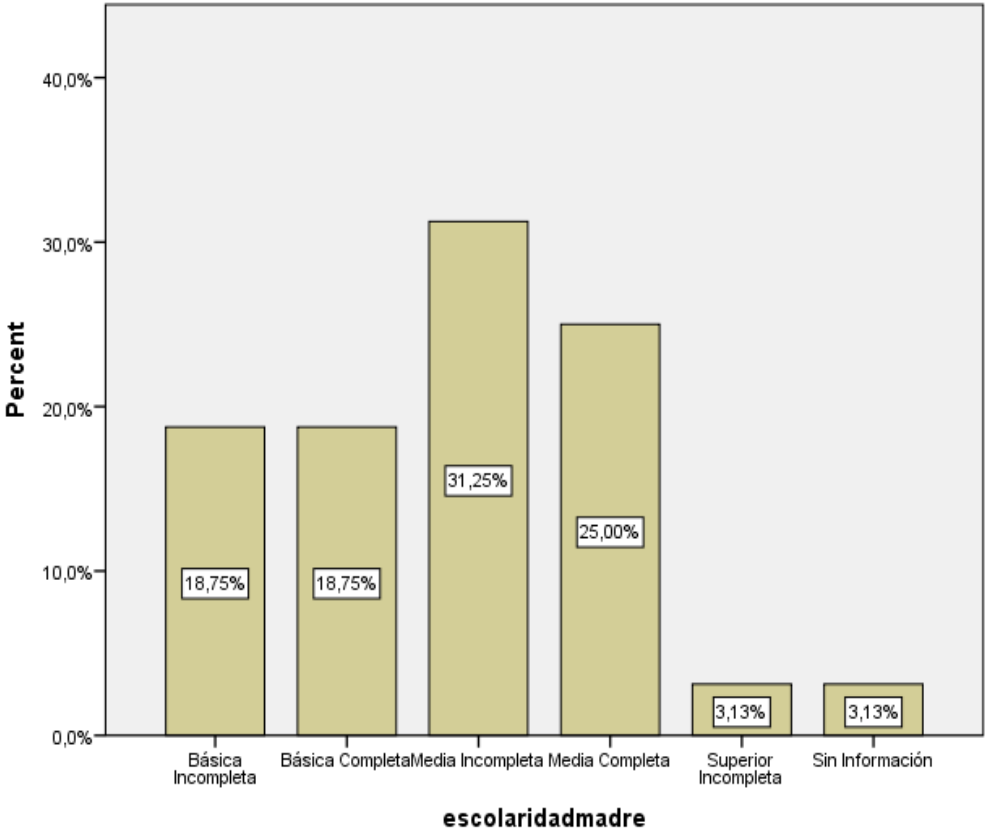


Figura 4: Gráfico del Nivel Educativo alcanzado por las madres.

La escolaridad de las madres no difiere mucho de la de los padres, con un 31,25% que no ha terminado su Enseñanza Obligatoria, un 25% que sí la terminó, seguido por un 18,75% que terminó su Educación Básica y otro 18,75% que no la ha terminado, existe un 3,13% de madres que se encuentran en la educación superior y aún no han terminado.

Esta baja escolaridad observada en las madres es compleja, pues hay varias jefas de hogar en la conformación de las familias del grupo curso y esta baja escolaridad no permite obtener sueldos altos, esto es una realidad compleja, pues estos mismos sueldos bajos no permiten que los padres puedan intentar terminar sus estudios. Además, los patrones de escolaridad pueden ser repetidos por los niños y niñas al tener expectativas más bajas sobre los niveles educativos que desean cursar.

#### **4.1.1.2 Análisis Cualitativo de las informaciones recolectadas para el Diagnóstico**

En el presente análisis se mostrarán las categorías que se encontraron en las observaciones de campo realizadas a través del Diario reflexivo.

##### **4.1.1.2.1 Análisis de Observación de campo mediante el Diario reflexivo para el Diagnóstico**

Se presentan a continuación dos categorías, una sin subdivisiones y la otra con dos sub-categorías.

#### 4.1.1.2.1.1 Categoría: Espacios de expresión en el grupo curso

Se observó durante el diagnóstico que los espacios que podrían utilizarse para la expresión eran trabajados de otra manera, de forma estandarizadora pues el docente suprimió las posibilidades de creación de sus estudiantes dando una única forma de respuesta: realizar una copia exacta del dibujo que él hizo en la pizarra.

Esto se observó en las clases de arte, donde el docente que realizaba la asignatura, primeramente no realizaba un inicio o cierre de las experiencias, sino que entregaba hojas y luego comenzaba a dibujar en la pizarra. Por lo que las pocas horas de las que disponían los niños y niñas para expresar sus visiones de mundo, sus emociones, para desarrollar su creatividad se veían coartadas. Esto es una gran pérdida de espacio de expresión, considerando que los niños y niñas solo tienen dos horas pedagógicas a la semana de Artes, estas deberían ser realizadas con un enfoque creativo y no reproductor. Y al quitar este espacio de expresión dificultamos que los niños y niñas puedan desarrollar una visión más holística de la realidad, a que ellos desarrollen su pensamiento divergente y su balance emocional (Arts Integration Solutions, 2011). Pues las artes conectan a los individuos consigo mismos y mediante la exposición de las creaciones se aprende a escuchar y considerar las opiniones o críticas de los demás.

Esta falta de espacios de expresión se puede observar en el siguiente fragmento:

*“El profesor entonces comienza a realizar un dibujo sobre una granja en la pizarra, después explica a los niños y niñas que ellos deben copiar el dibujo en su hoja y colorearlo. Él especifica que el dibujo debe ser exactamente igual al de la pizarra.*

*Algunos niños y niñas expresan que “es muy difícil dibujarlo igual”, así como otros declaran que el dibujo es “fome” (...). Pasado al menos veinte minutos,*

*algunos niños y niñas le llevan sus dibujos, y el profesor les llama la atención porque los animales no están dibujados de la misma manera o porque no entendieron que había que dibujar exactamente todos los elementos que el profesor dibujó en la pizarra” (11 de marzo de 2015).*

Esta falta de espacios de expresión o creación, motivó a pensar que esta situación puede ser una de las causas por la que el ambiente humano del grupo curso se observa con una gran complejidad, ya que al no haber espacios de expresión de sentimientos, estos no se canalizan a través de diversos lenguajes artísticos (como sería una opción), sino que se realiza a través de agresiones.

#### **4.1.1.2.1.2 Categoría: Ambiente humano del grupo curso**

Categoría	Dimensiones
Ambiente humano del grupo curso	Características psicológicas y relacionales observadas en el grupo curso
	Relación entre estudiantes y docentes

##### a) Características psicológicas y relacionales observadas en el grupo curso

En el grupo curso se observa irritabilidad en la mayoría de los niños y niñas, la cual muestran al reaccionar con agresiones físicas o verbales a sus compañeros por diversas razones, por ejemplo: que otro niño/a pase a chocar con ellos, que un niño/a tenga un conflicto con alguno de sus amigos o como defensa por ser agredidos. Además, se les ha observado comentar que son “feos”, “tontos” o que no pueden hacer cosas difíciles.

La mayor parte del tiempo, los niños y niñas, no saben resolver sus conflictos de forma pacífica, por lo que es común ver confrontaciones mediante las

agresiones anteriormente mencionadas, así como respuestas de recogimiento o timidez a las agresiones en algunos niños/as.

*“Al volver a la sala, les invito a realizar un dibujo de tres objetos que les gusten, los niños y niñas realizan el dibujo con rapidez, comienzo a preguntarles sobre las cosas que les gustan y guío la conversación hasta el saber qué les gusta o no les gusta de la escuela.*

*Los estudiantes comienzan a decir que no les gusta “que peleen”, “que digan garabatos”, “que los molesten”, entre otros relatos, pero todos con el mismo tema: la convivencia del curso” (18 de Marzo de 2015)*

Esta sensación del grupo curso de preocupación sobre las relaciones interpersonales, es otro factor más a las vulneraciones que sufren los niños y niñas, pues que ellos solucionen sus conflictos de forma violenta es por una reproducción de lo que viven en su día a día, donde sus condiciones de vida no aseguran su bienestar. Según Alvarez (2006), el concepto vulnerabilidad social es complejo ya que no es solo estar bajo la línea de la pobreza, sino que se consideran las formas en que reaccionan las personas bajo estas condiciones, lo que se traduce en inseguridad y miedo, por estas condiciones de vida complejas.

#### b) Relación entre estudiantes y docentes

Debido a las diversas tensiones que los niños y niñas viven diariamente, ellos a veces expresan su molestia mediante agresiones verbales, las que no solo son dirigidas a los niños y niñas, sino también a los docentes. Pues sienten que el pedirles que se sienten o que no lancen objetos hacia otros niños/as es muy molesto para ellos.

*“Entonces, una niña comienza a quejarse porque le tiraron un elástico, por lo que se les pide que entreguen los elásticos al equipo docente del aula. Los*



*estudiantes se niegan y Mario<sup>128</sup> lanza un elástico hacia mí, el que cae al suelo y lo recojo. El niño me dice: “Ya po’ pasa el elástico oe’ ”(sic), yo le respondo que a la salida de clases se entregarán todos los elásticos, entonces él me grita: “entrega al toque la weá’, entrégala oe’ ”(sic) y pateo la silla cercana a mí, luego empuja la mesa hacia mí, toma un libro y hace un gesto de ir a pegarme con él. Sin subir el tono de voz le digo que no puedo entregárselo hasta que terminen las clases por orden de la profesora, y que no me falte el respeto o intente pegarme, pues hablaría con la profesora jefe y la inspectora sobre eso, entonces se ríe y me dice: “nah, si era una broma no máh poh”, mientras sale de la sala. No le digo a la profesora jefe, ni a la inspectora sobre el incidente al no ser agredida físicamente, así como por pensar que tal vez le haría pasar un mal rato al niño” (16 de marzo).*

Para la estudiante en Práctica Profesional fue complejo este tema, ya que ella no cree en que se deban marcar jerarquías en las relaciones adulto-profesor, por lo que no marcaba una distancia entre ellos y sí misma. Además, no se dirigía a ellos subiendo la voz o gritando, por lo que muchas veces no escuchaban sus acotaciones sobre la conducta que llevaban en clases, sobre todo si se encontraban agrediendo a compañeros.

*“Miri se para a empujar o mover a sus compañeros mientras trabajan; ella expresa verbalmente que no desea realizar sus tareas, por lo que le digo: “Miri, ¿Puedes hacer la tarea y sentarte?”, a lo que me responde: “Voh no me decís que hacer vieja culiá” (sic), quedo estupefacta y solo logro reiterar que se siente y trabaje, lo que por cierto no hace. (...) Minutos después es Benjamín quien se levanta de su asiento y lanza reiteradas veces papeles a sus compañeros, por lo que le digo: “Benjamín, por favor, siéntate”, y como no lo hace lo repito. Entonces, nano me responde “Le voy a dispararle con mi metra coco” (sic), la profesora jefe lo escucha y lo saca de la sala, habla con él sobre el respeto y nano vuelve a la sala, finalmente se sienta pero no realiza las actividades de la clase”. (17 de marzo)*

---

<sup>128</sup> Nombre ficticio para mantener anonimato, él es uno de los niños con mayor edad en el curso.

Esta forma de relacionarse se interpreta como una forma en que los niños y niñas buscan defenderse, debido a que se encuentran agobiados de la rutina diaria del colegio y sus vidas fuera del establecimiento. Tenti (2010) nos habla de una característica que a veces tienen las personas que han crecido en contextos altamente vulneradores, los cuales al vivir en algo similar a ghettos urbanos, en los que se viven situaciones de hacinamiento, violencia, drogadicción, poca salubridad del entorno, abandono, provocan un profundo sentimiento de inestabilidad y la ausencia de una visión a un mejor futuro. Esto provoca comportamientos desintegradores, desintegrados y violentos, ya que esta se ve como la manera de responder ante estas situaciones.

El ser humano aprende mediante las interacciones con su entorno social y cultura, lo que genera un desarrollo, así pues, si los niños y niñas desde antes de nacer se ven expuestos a las condiciones de vida antes mencionadas, esto provoca que tengan una construcción de sus subjetividades donde la violencia sea el camino validado para la solución de los conflictos.

#### **4.1.2 Problema Pedagógico**

A partir de lo recogido y analizado en el diagnóstico, se realizó una reunión del Equipo Educativo y la Practicante, en la cual se reflexionó en torno a los resultados, desde los que emergieron dos factores principales en el problema: la didáctica tradicional de las clases y el trato entre pares.

La dificultad nacida de la utilización de la Didáctica tradicional, se veía reflejada en que los niños y niñas no mostraban interés en realizar las actividades que se proponían, por lo que las guías terminaban botadas o a medio responder, así como algunos se dedicaban a tirarse elásticos o papeles, lanzar improperios a otros compañeros, entre otras cosas. Del mismo modo, en la pruebas se observaba que el uso de guías no estaba apoyando a la construcción de los

aprendizajes, por lo que los niños y niñas obtenían bajas calificaciones. Además, al momento de redactar respuestas abiertas los niños y niñas escribían con poca coherencia e inteligibilidad, con una predominancia en el uso del ilativo “y”, muchas faltas de ortografía y de una extensión de no más de dos líneas.

El trato entre pares era un problema notorio, pues las interacciones entre los niños y niñas no se realizaban bajo el respeto, el autocuidado y el cuidado de los demás, los niños y niñas tendían a resolver todos sus problemas con agresiones físicas y verbales, lo que generaba que durante las clases se desarrollaran conflictos entre compañeros, los que entorpecían el desarrollo de las experiencias que se realizaban.

A partir de lo anteriormente mencionado, se creó el objetivo general del proyecto: “Mejorar la forma de relacionarnos para poder mejorar la calidad de vida y Generar experiencias de aprendizaje más lúdicas que permitan un desarrollo integral de los niños y niñas”. Sin embargo, no existió otra instancia para hablar con las familias sobre el proyecto y construirlos en conjunto, por lo que se decidió trabajar solo con el equipo docente y los niños y niñas, manteniendo a las familias interesadas informadas.

#### **4.1.3 Planificación de la Experiencia Pedagógica**

Con el objetivo general creado se pasó a definir en conjunto las acciones a seguir. Se consultó a los niños y niñas sobre las actividades que quisieran realizar el 02 de Abril, durante los últimos minutos de la primera clase, a lo que ellos expresaron que deseaban “hacer un trabajo divertido, hacer un teatro, salir de paseo y hacer una biblioteca.” Durante el recreo se realizó el análisis junto al Equipo Educativo sobre estas ideas de actividades, a lo que expresaron que la biblioteca de aula se iba a implementar en la semana siguiente, que el salir de paseo era muy complejo, por lo que solo quedaban las primeras dos opciones. La

estudiante en práctica sugirió realizar un *kamishibai*, el cual juntaba las dos ideas de actividades pues es entretenido y como dice su nombre, es un teatro de papel.

Luego de esta reunión se pasó a buscar los fundamentos curriculares y teóricos en los que se basara la Experiencia Pedagógica. Por ello, se consideró pertinente el que la fundamentación curricular estuviera en las “Bases curriculares de la Educación Básica del 2012 y 2013”, para que las experiencias de aprendizaje fueran planificadas tomando en cuenta los Objetivos de aprendizajes, los cuales son un marco para lo que se puede trabajar curricularmente, así como se dio importancia a los conocimientos, habilidades y actitudes que conforman estos Objetivos de Aprendizaje.

La fundamentación didáctica de esta Experiencia Pedagógica fueron las Artes integradas, ya que con ellas se pueden trabajar los Objetivos de aprendizaje exigidos por el MINEDUC, pero a través de habilidades y estrategias artísticas, por lo que se busca el dar espacios de expresión, creación y pensamiento divergente.

Y finalmente, se consideró como fundamento teórico el Enfoque socio-constructivista del Aprendizaje (Vygotsky, 1995), la Teoría de las Inteligencias Múltiples (Gardner, 1993) y en el considerar la importancia del Arte en el desarrollo integral del ser humano (Read, 2010).

Por ello, el 09 de Abril se presentó un *kamishibai* a los niños y niñas, donde se les contó sobre esta técnica de narración. El grupo curso observó con atención y luego expresaron que deseaban aprenderlo. Se habló sobre los pasos a seguir para aprender a realizar y narrar un *kamishibai*, es decir, se les explicó que en un *kamishibai* se trabajaban la expresión corporal, la expresión escrita y la expresión visual. Entonces, se procedió a calendarizar estos temas para trabajarlos, para ello se pegaron 3 cartulinas con calendarios dibujados por la tesista, y se dio a elegir a los niños y niñas qué temas querían trabajar y en qué mes. Se decidió en conjunto que se trabajaría de la siguiente manera:

**Abril:** Expresión Visual y Respeto.

**Mayo:** Expresión Corporal y Escritura Creativa.

**Junio:** Escritura Creativa, elaboración y presentación de Kamishibai.

La Experiencia Pedagógica se planificó en tres líneas: Niños y Niñas, Familia y Comunidad.

Con respecto al actor Niños y Niñas, se definió su objetivo general como: “Mejorar la forma de relacionarnos para poder mejorar la calidad de vida y Generar experiencias de aprendizaje más lúdicas que permitan un desarrollo integral de los niños y niñas”, para lograrlo se consideraron los siguientes objetivos específicos:

-“Trabajar en parejas y en grupo en las experiencias de aprendizaje.”

-“Trabajar de manera lúdica el respeto y la resolución de conflictos de manera pacífica, mediante reflexiones y juegos grupales.”

-“Trabajar de manera lúdica sobre las emociones y como canalizarlas, mediante Expresión corporal.”

-“Realizar experiencias de aprendizaje utilizando las artes integradas para enseñar los contenidos exigidos por el ministerio.”

Para monitorear el cumplimiento de estos objetivos se decidió evaluarlo con los siguientes instrumentos: Registro de observación anecdótico, rúbrica, escala de apreciación, entrevista semiestructurada en profundidad y recogida de enseres.

De los cuales finalmente solo se realizaron las escalas de apreciación, ya que por la complejidad del desarrollo de las prácticas pedagógicas en el grupo

curso, en la cual muchas veces era necesario el enfocarse en algunos estudiantes para apoyar al desarrollo de las experiencias de aprendizaje y por el adverso clima de aula que se vivía, no pudieron realizarse las evaluaciones en las diversas formas planificadas ya que era más práctico y posible de llevar a cabo la evaluación con escalas de apreciación.

Para el actor Familia, se planificó como objetivo el “Lograr una mayor participación de los apoderados en los procesos de aprendizaje”. Y para lograrlo se consideró realizar pequeñas dinámicas en las reuniones de apoderados para lograr una mayor participación en estas, así como se les invitaría a entregar ideas sobre cómo trabajar los contenidos exigidos por el ministerio. Con la intención de evaluar el objetivo planteado para este actor, se pensó en realizar la entrevista semiestructurada en profundidad.

Estas dinámicas no se pudieron realizar, ya que no se logró tener el espacio en las Reuniones de Apoderados, por la cantidad de temas que se trataban en cada una de ellas por lineamientos de la institución, por ello se trabajó con los apoderados en entrevistas que realizaba la docente con el propósito de buscar estrategias para solucionar problemas conductuales o pedagógicos, de las entrevistas solo se pudieron realizar algunas y solo la primera de dos entrevistas planificadas.

Con respecto a la Comunidad, se pensó como objetivo el “Mejorar el vínculo de la comunidad educativa con el grupo curso, cambiando sus impresiones negativas sobre él”. Por lo que se pensó como actividades el gestionar espacios para que se muestre a la comunidad educativa el trabajo realizado por los niños y niñas durante la Experiencia Pedagógica y el hacer presentaciones de los trabajos de *kamishibai* a otros cursos. Como instrumento de evaluación se consideró el registro de observación anecdótica y la entrevista semiestructurada en profundidad.

Como no se realizaron los *kamishibai*, no se pudo realizar un trabajo con la comunidad interna del establecimiento, por lo que tampoco se realizaron las evaluaciones. Esto no pudo realizarse debido a que la Jefa de UTP no autorizó a que se continuara con la Experiencia Pedagógica luego de que acabara el Paro de Profesores que comenzó el 01 de junio de 2015.

En la Experiencia Pedagógica se pretendía realizar 26 experiencias de aprendizaje para trabajar con el actor Niños y Niñas, entre las que se encontraban el: Trabajar los contenidos a través del dibujo individual o grupal, crear una pequeña secuencia de tres láminas, trabajar los contenidos a través de la expresión corporal tanto individual como grupalmente. Así como el realizar escritura creativa en grupo y de forma individual, desde las cuales se procedería a crear la historia para el *kamishibai*, luego la elaboración de las láminas con los dibujos de la historia y después el aprender a utilizar el cuerpo y la voz para narrar los *kamishibai*. Para finalmente presentar sus creaciones a ambos niveles transición.

#### **4.2 Desarrollo de la Experiencia Pedagógica “Quiero un cambio”**

El desarrollo de la Experiencia Pedagógica comenzó el 20 de Abril y finalizó el 27 de Mayo. A pesar de que se calendarizó realizar experiencias de aprendizaje dos veces a la semana, estas pudieron realizarse solo una vez por semana, realizando finalmente solo 9 experiencias de aprendizaje.

Las causas de que no se pudieran realizar las dos clases por semana fueron diversas, tanto por problemas personales de la practicante (inasistencia por enfermedad de hijo), como por problemas del centro educativo mismo como el que la profesora jefe debía ir a cubrir otros cursos, la realización de guías de Lenguaje y Comunicación de comprensión lectora para mejorar los resultados del SIMCE, las pruebas que se realizaban, los olvidos en los acuerdos tomados con la docente, la necesidad de “pasar los contenidos más rápido”, entre otros.

También es importante aclarar que aunque esta Experiencia Pedagógica tiene por base teórica las Artes Integradas y el enfoque socio constructivista del aprendizaje, hubo experiencias de aprendizaje donde se realizaron guías por la necesidad de mantener los lineamientos que ordenaba la Jefatura de Unidad Técnico Pedagógica, pero el desarrollo de estas guías no era lo principal de la experiencia de aprendizaje, sino que fue utilizado como un complemento.

#### 4.2.1 Planificación de las Experiencias de Aprendizaje

A continuación se mostrarán las planificaciones de las Experiencias de Aprendizaje que fueron realizadas:

##### 1. “Las zonas climáticas de nuestro planeta”

<b>Fecha:</b> lunes 20 de Abril de 2015
<b>Asignatura:</b> Historia
<b>Objetivo de Aprendizaje:</b> (OA8) Analizar la distribución de la población en el Mundo según zona climática.
<b>Tiempo:</b> 1 hora pedagógica
<b>Recursos:</b> Cuaderno y texto de Historia, Fotocopias, planisferio y elementos relacionados con las zonas climáticas.
<b>Procedimiento de Evaluación:</b> Escala de Apreciación
<b>Indicadores de Evaluación:</b> -Infieren la zona climática en que se ubican distintos paisajes, a partir de sus características. -Dan ejemplos de estrategias para habitar diversos lugares (vestimenta, alimentación, vivienda, medios de transporte, etc.) en distintas zonas climáticas. -Realizan dibujos del paisaje desértico y tundra.



### Experiencia de Aprendizaje

**Inicio:** Se motiva a los niños y niñas al ingresar a la sala con el aplauso del amor. Se realizan las siguientes preguntas para activar los conocimientos previos: ¿Qué recuerdan sobre los paisajes? ¿Cuántos tipos de paisajes había? ¿Por qué se daban esos tipos de paisajes? Los niños y niñas comentan al respecto. La profesora declara el objetivo de la clase con los niños y niñas, lo escribe en la pizarra y lo registran en sus cuadernos.

**Desarrollo:** La estudiante en práctica lee los ejemplos de cómo es la vida de algunas personas en el clima desértico y de tundra a los estudiantes, poniendo énfasis con gestos y cambios de voz para hacer más llamativo el relato de la pág. 83 del libro de Historia. Los niños y niñas pueden seguir la narración con sus libros y ver las imágenes de estos paisajes.

Después reflexiona con los estudiantes a partir de la narración con las siguientes preguntas: ¿Qué diferencias tenían cada uno de estos paisajes? ¿Cómo vivirían ustedes en esos lugares? ¿Cuánto tiempo podrían estar allí? ¿Qué tuvieron que hacer estas personas para acostumbrarse a vivir en esos lugares? ¿A qué zona climática pertenece cada uno de los ejemplos leídos? ¿Es el clima un factor influyente en la vida de plantas, animales y humanos?

La clase en conjunto comenta sobre estas preguntas, dando énfasis a la importancia del clima y cómo afecta al desarrollo de las sociedades y la existencia de los seres vivos.

La estudiante en práctica escribe una lluvia de ideas que emerge de la reflexión y luego se crea en conjunto una descripción de ambos climas, y una explicación de la influencia del clima en la vida, las que se escriben en los cuadernos.

Finalmente, se realiza un dibujo de ambos tipos de paisaje (tundra y desierto), se

revisan y se comentan con los compañeros.

**Cierre:** Los niños y niñas reflexionan con las siguientes preguntas: ¿Qué hemos aprendido hoy? ¿Qué determina para las personas las zonas climáticas en la Tierra? ¿Por qué se producen zonas climáticas en la Tierra? La estudiante en práctica expresa que esa última pregunta se puede investigar para responderla la próxima clase.

## 2. “Mi papel en la comunidad”

**Fecha:** lunes 27 de Abril de 2015

**Asignatura:** Historia

**Objetivo de Aprendizaje:**(OA11)- Comprender la importancia de las normas para lograr una buena convivencia entre todos.

**Tiempo:** 1 hora pedagógica

**Recursos:** Kamishibai, cartulina, lápices de colores y grafito.

**Procedimiento de Evaluación:** Escala de Apreciación

### **Indicadores de Evaluación:**

-Identifican algunas de sus responsabilidades en la sala de clases (guardar silencio, mantener ordenada la sala, respetar a sus pares, entre otras).

-Dibujan un afiche sobre la convivencia.

### **Experiencia de Aprendizaje**

**Inicio:** Se invita a los niños y niñas a sentarse en semicírculo en las sillas dispuestas. Se motiva con una frase musical a que escuche lo que se les contará.

Se realizan preguntas para activar los conocimientos previos: ¿Qué derechos y deberes creen que tienen los niños/as? ¿Crees que todos los niños tienen los mismos derechos y deberes? ¿Por qué? ¿Es deber de los niños y niñas respetar las normas de convivencia de la sala?

Comentan el objetivo de la clase y lo registran en sus cuadernos.

**Desarrollo:** La estudiante en práctica vuelve a cantar una frase musical, luego narra una historia de kamishibai sobre la convivencia y normas de conducta en la

sala. Los niños y niñas van participando en el kamishibai. Se reflexiona en conjunto con los niños y niñas con respecto a la historia contada: ¿Se parece a nuestra sala? ¿Por qué? ¿Cómo podríamos solucionar nuestra situación? ¿Qué crees que hace falta en la sala?

Luego se invita a formar grupos y se anotan en la pizarra, se les entrega cartulinas y dibujan afiches sobre la convivencia en ella. Finalmente muestran sus trabajos al curso y lo comentan.

**Cierre:** Los niños y niñas reflexionan con las siguientes preguntas: ¿Qué hemos aprendido hoy? ¿De qué nos sirve conocer las normas de convivencia? ¿Pueden aplicarse estas normas a otros lugares? ¿Cómo les hace sentir el seguir estas normas?

### 3. “Entorno geográfico de Grecia”

<b>Fecha:</b> Martes 5 de mayo de 2015
<b>Asignatura:</b> Historia
<b>Objetivo de Aprendizaje:</b> (OA9)- Ubicar y rotular Grecia en el continente Europa, la península Balcánica y sus mares.
<b>Tiempo:</b> 2 horas pedagógicas
<b>Recursos:</b> Mapamundi grande, plumones de pizarra, sábana blanca y corona de laurel, MP3, parlantes, guía n°1 de Historia, cuaderno de Historia, lápices grafito.
<b>Procedimiento de Evaluación:</b> Escala de Apreciación
<b>Indicadores de Evaluación:</b> -Ubican Europa y a Grecia en un mapamundi. -Ubican y rotulan la península Balcánica en un mapa de Europa. -Ubican y rotulan el mar Mediterráneo en un mapa de Europa. -Ubican y rotulan el mar Egeo en un mapa de Europa.
<b>Experiencia de Aprendizaje</b>
<b>Inicio:</b> Se motiva a los niños y niñas a escuchar con el aplauso del silencio.

La estudiante en práctica presenta un mapamundi en tamaño grande y activa los conocimientos previos a través de las siguientes preguntas: ¿Quién sabe qué es esto (refiriéndose al mapamundi)? ¿Qué nos muestra? ¿Para qué nos sirve?, ¿Cuáles son los continentes? ¿Dónde está Europa? Y se marcará donde esta Europa en el mapamundi. La Educadora diferencial declara el objetivo de la clase y los estudiantes lo escriben en su cuaderno.

**Desarrollo:** La estudiante en práctica dramatizará una breve historia donde se nombran las principales características de la Civilización Griega, al finalizar se les contará que la presente Unidad trata sobre la Antigua Grecia y se señalará donde se ubica Grecia, la península Balcánica, el mar Mediterráneo y el mar Egeo; se elegirá al azar a un estudiante que salga a marcar cada una de estas en el mapamundi.

La estudiante en práctica realizará unos versos breves sobre el entorno geográfico de Grecia con mímica y los niños y niñas lo seguirán.

La estudiante en práctica invitará a los estudiantes a imaginar cómo sería vivir en la Antigua Grecia según lo relatado al comienzo de la clase, se pondrá música de la época para ayudar al ejercicio, los estudiantes realizan un dibujo de este tema. Los estudiantes realizan la guía N°1 de la Unidad.

La estudiante en práctica revisa la guía en conjunto y la estudiante en práctica junto a la educadora diferencial revisan puesto por puesto que se haya realizado y los estudiantes la pegarán en el cuaderno.

**Cierre:** La profesora realiza las siguientes preguntas: ¿Qué hicimos hoy?, ¿Qué aprendimos hoy?, ¿En qué continente queda Grecia?, ¿Qué características recuerdan de la Antigua Grecia?, ¿Para qué nos sirve conocer esto?

#### 4. “Ampliando nuestro conocimiento musical”

<b>Fecha:</b> 05 de Mayo de 2015
<b>Asignatura:</b> Música
<b>Objetivo de Aprendizaje:</b> (OA3 y 2)- Escuchar música de diversos contextos culturales y temporales, para luego expresar sus apreciaciones de forma verbal y visual.
<b>Tiempo:</b> 2 horas pedagógicas
<b>Recursos:</b> MP3, parlantes, dado gigante con preguntas, hojas blancas, lápices de colores, cuaderno de música y lápiz grafito y goma.
<b>Procedimiento de Evaluación:</b> Escala de Apreciación
<b>Indicadores de Evaluación:</b> -Participa activamente en el juego musical, expresando su apreciación sobre lo escuchado. -Escribe en su cuaderno la información que se construyó en la pizarra. -Expresa sus opiniones, ideas y sentimientos sobre lo escuchado de manera visual, mediante un dibujo.
<b>Experiencia de Aprendizaje</b> <b>Inicio:</b> Los estudiantes se motivan entonando la primera estrofa de “Runrún se fue pal norte” y responden preguntas a partir de esto: ¿Qué tipo de música crees que es? ¿De qué país? ¿Qué emoción te produce la canción? ¿Qué crees que sentía Violeta Parra al escribirla?. La profesora declara el objetivo de la clase.
<b>Desarrollo:</b> La estudiante en práctica muestra un dado gigante donde hay pegadas las siguientes preguntas: ¿De qué país crees que es? ¿Hace cuánto tiempo se habrá hecho? ¿La conoces o has escuchado? ¿Cómo crees que se llama este tipo de música? ¿Puede bailarse? ¿Qué emoción te produce?  La profesora invita a adivinar para qué sirve este dado, se escuchan los comentarios de los estudiantes. La estudiante en práctica pone los 10 diferentes estilos o tipos de música con los que se realizará este juego. Los estudiantes

responden las preguntas que les salgan en el dado y lo lanzan a sus compañeros para continuar el juego.

Se escribe en la pizarra los nombres de las canciones y se vota para elegir las 3 que más les haya gustado. Con estas 3 canciones se jugará a descubrir cuál es el estilo musical, la cultura y la época a la que pertenecen. Los estudiantes se sientan en grupos y anotarán esta información en sus cuadernos.

Los estudiantes a partir de estos juegos crearán una definición para el estilo musical y lo anotarán en sus cuadernos. Los estudiantes dibujan lo que se imaginan o sienten con alguna de las 3 canciones que más gustaron al curso y lo socializan con su grupo. Entregan sus dibujos a los docentes.

**Cierre:** Los estudiantes responden las siguientes preguntas: ¿Qué aprendimos hoy? ¿Qué hicimos hoy? ¿Te gustó? ¿Cómo te sentiste? ¿Te gustaría conocer más de los estilos musicales?

## 5. “Cantando todos juntos”

<b>Fecha:</b> 12 de Mayo de 2015
<b>Asignatura:</b> Música
<b>Objetivo de Aprendizaje:</b> (OA4)- Cantar al unísono y tocar instrumentos de percusión simple.
<b>Tiempo:</b> 2 horas pedagógicas
<b>Recursos:</b> Palo de agua, plumón de pizarra, cuaderno de música, lápiz grafito y goma.
<b>Procedimiento de Evaluación:</b> Escala de Apreciación.
<b>Indicadores de Evaluación:</b> -Canta al unísono la canción “Do-Re-Mi”. -Percute al unísono los ejercicios rítmicos realizados en clases.
<b>Experiencia de Aprendizaje</b>
<b>Inicio:</b> Se invita a los estudiantes a entrar a la sala, y se les motiva con una

secuencia rítmica en el palo de gua que ellos imitan. Se activan los conocimientos previos con las siguientes preguntas: ¿Qué creen que son las notas musicales? ¿Para qué nos servirán en una canción? ¿Cuántas notas musicales conocen?. La estudiante en práctica declara el objetivo de la clase y lo anota en la pizarra, los estudiantes lo anotan en sus cuadernos.

**Desarrollo:** La estudiante en práctica escribe la letra de la canción “Do-Re-Mi” y también la partitura, y los estudiantes la copian en sus cuadernos.

Las docentes cantan la canción para que los niños y niñas la conozcan, luego los estudiantes la cantan al unísono, luego por fila, por género y finalmente al unísono otra vez. Se pide cooperación de estudiantes que deseen cantarla en solitario o en grupo frente a sus compañeros.

La estudiante en práctica escribe la escala diatónica en la pizarra y se invita a los estudiantes a copiarla en sus cuadernos.

La clase en conjunto realiza un solfeo de la escala y se pregunta lo siguiente: ¿Cómo es esta escala: ascendente o descendente? ¿Puede ser al revés? ¿Cuántas notas observan? ¿Existen notas más agudas de las que se encuentran en la pizarra?

Finalmente se realiza una lluvia de ideas y se crea en conjunto una definición que se escribe en los cuadernos.

**Cierre:** Se reflexiona en torno a la clase: ¿Para qué nos sirve conocer las notas musicales? ¿Puede esto utilizarse fuera del colegio? ¿Creen que existen otros tipos de escalas musicales? Se les invita a investigar sobre este tema.

## 6. “Rostro humano”

**Fecha:** 13 de Mayo de 2015

<b>Asignatura:</b> Artes Visuales
<b>Objetivo de Aprendizaje:</b> (OA2)- Aplicar elementos del lenguaje visual (incluidos los de niveles anteriores) en sus trabajos de arte, con diversos propósitos expresivos y creativos: color (frío, cálido y expresivo); textura (en plano y volumen); forma (real y recreada).
<b>Tiempo:</b> 2 horas pedagógicas
<b>Recursos:</b> Plumón de pizarra, lápiz grafito, cuaderno de Artes Visuales.
<b>Procedimiento de Evaluación:</b> Escala de Apreciación.
<b>Indicadores de Evaluación:</b> -Dibujan rostro de un compañero/a.
<b>Experiencia de Aprendizaje</b>
<b>Inicio:</b> Se motiva a los niños y niñas a escuchar con el aplauso del silencio. Se activan los conocimientos previos: ¿Qué es el rostro? ¿Qué elementos encontramos en él? ¿Son todos los rostros iguales?. La practicante declara el objetivo de la clase y los estudiantes lo escriben en un cuaderno.
<b>Desarrollo:</b> La estudiante en práctica presenta un retrato del rostro de la Asistente de Aula realizado por ella. Luego en la pizarra va mostrando el paso a paso que ella realizó para dibujarlo, poniendo énfasis en la importancia de poner los elementos del rostro humano: ojos, nariz, cejas, boca y orejas.  Se invita a los estudiantes a formar parejas para realizar los dibujos. Los estudiantes dibujan los rostros y muestran su trabajo a sus compañeros.
<b>Cierre:</b> La practicante realiza las siguientes preguntas: ¿Qué hicimos hoy?, ¿Qué aprendimos hoy?, ¿Para qué nos sirve saber dibujar rostros?

## 7. “La música en las celebraciones o festividades”

<b>Fecha:</b> 19 de Mayo de 2015
<b>Asignatura:</b> Música
<b>Objetivo de Aprendizaje:</b> (OA7)- Identificar y describir experiencias musicales y



sonoras en su propia vida y en la sociedad (celebraciones, reuniones, festividades, situaciones cotidianas u otros), reflexionando sobre ellas.
<b>Tiempo:</b> 2 horas pedagógicas
<b>Recursos:</b> Guitarra, laptop, parlantes, proyector, cartulinas, cuaderno de música, lápiz grafito y goma.
<b>Procedimiento de Evaluación:</b> Escala de Apreciación
<p><b>Indicadores de Evaluación:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Participa activamente en la experiencia de aprendizaje.</li> <li>-Identifica la correspondencia de las canciones a festividades/celebraciones.</li> <li>-Realiza mímica representando una vivencia relacionada con las festividades/celebraciones trabajadas en clases.</li> </ul>
<b>Experiencia de Aprendizaje</b>
<p><b>Inicio:</b> Profesora motiva a los estudiantes con una canción en guitarra. Se activan los conocimientos previos mediante las siguientes preguntas: ¿Desde hace cuánto tiempo existe la música? ¿Para qué nos sirve la música? Profesora declara el objetivo de la clase.</p>
<p><b>Desarrollo:</b> Estudiante en práctica pone 10 músicas pertenecientes a celebraciones (cumpleaños) y festividades que se celebran en el país en general y por zonas (La tirana, Tapati Rapa nui, ritos mapuches, fiestas patrias, navidad, etc.) las que los estudiantes identificarán en una cartulina pegando la celebración correspondiente a las canciones, siendo elegidos al azar.</p> <p>Profesora invitada realizará preguntas acerca de cómo reconocieron las canciones y qué les hacen sentir, se reflexionará en torno a estas preguntas. La estudiante en práctica profundiza en las fiestas que se celebran en Chile por sus zonas, mostrando videos sobre ellas para que los niños y niñas vayan asociando la música a los contextos, luego reflexionaremos sobre la significación y pertinencia que tienen en el contexto del sector de Bajos de Mena.</p> <p>Luego se crearán grupos de 2 o 3 estudiantes que elegirán cuál festividad desean</p>

representar mediante una mínima y sus compañeros los imitarán, además se adivinará cuál festividad o celebración se está representando.

Finalmente, a partir de estas experiencias se responderá a la pregunta: ¿Qué importancia tiene la música en las celebraciones/festividades? ¿Solo en Chile tenemos música especial para cada celebración? Y la estudiante en práctica escribirá la lluvia de ideas que emergerá de los niños y niñas, luego a partir de esto se creará una explicación, la que los estudiantes escribirán en sus cuadernos.

**Cierre:** Se reflexiona con las siguientes preguntas: ¿Qué hicimos hoy? ¿Qué más les gustó de la clase? ¿Por qué? ¿Por qué creen que la música de festividades nos produce sentimientos? ¿Qué festividad les gusta más?

## 8. “Creemos un cuento- El quebrantahuesos”

<b>Fecha:</b> 26 de Mayo de 2015
<b>Asignatura:</b> Lenguaje y Comunicación
<b>Objetivo de Aprendizaje:</b> (OA12)- Crear un cuento utilizando “El quebrantahuesos”
<b>Tiempo:</b> 2 horas pedagógicas
<b>Recursos:</b> “Arriba y abajo” de May Nelson, plumón negro, lápiz grafito, hojas blancas.
<b>Procedimiento de Evaluación:</b> Escala de Apreciación
<b>Indicadores de Evaluación:</b> -Crean un cuento utilizando “El quebrantahuesos”. -El cuento tiene inicio, desarrollo y cierre.
<b>Experiencia de Aprendizaje</b> <b>Inicio:</b> Se invita a los niños y niñas a escuchar la narración de un cuento corto. Se activan los conocimientos previos: ¿Qué es un cuento? ¿Cuál es su estructura? ¿Podemos escribir cuentos? ¿Cómo?. La practicante declara el objetivo de la clase y los estudiantes lo escriben en su cuaderno.

**Desarrollo:** La estudiante en práctica escribe un cuadro en la pizarra y lo rellena con comentarios de los estudiantes, en el aparece: Protagonista, meta, habilidad, antagonista. Luego se explica a los niños y niñas que mezclando cada una de estas características pueden escribir un cuento, entonces se recuerda a los estudiantes sobre la estructura de los cuentos: Inicio, desarrollo y final. Se les entregan hojas blancas para escribir sus cuentos.

Los estudiantes escriben sus cuentos y son apoyados por el Equipo Docente. Se reciben los cuentos y se revisan con ellos.

**Cierre:** La practicante realiza las siguientes preguntas: ¿Qué hicimos hoy? ¿Para qué nos sirve escribir cuentos? ¿Qué más podemos hacer con el quebrantahuesos?

## 9. “Creemos un cuento- El Binomio fantástico”

<b>Fecha:</b> 27 de Mayo de 2015
<b>Asignatura:</b> Lenguaje y Comunicación
<b>Objetivo de Aprendizaje:</b> (OA12)- Crear un cuento utilizando “El Binomio fantástico”
<b>Tiempo:</b> 2 horas pedagógicas
<b>Recursos:</b> plumón negro, lápiz grafito, hojas blancas.
<b>Procedimiento de Evaluación:</b> Escalas de Apreciación
<b>Indicadores de Evaluación:</b> -Crean un cuento utilizando “El Binomio fantástico” -El cuento tiene inicio, desarrollo y final.
<b>Experiencia de Aprendizaje</b>
<b>Inicio:</b> Se motiva a los niños y niñas a escuchar con una frase musical. Se activan conocimientos previos: ¿Qué hicimos ayer en el bloque de Música? ¿Les costó escribir el cuento? ¿Creen que existe otra técnica para ayudarnos a crear historias? La practicante declara el objetivo de la clase y los estudiantes lo

escriben en sus cuadernos.

**Desarrollo:** La estudiante en práctica con ayuda de dos estudiantes entrega hojas blancas al curso, luego van repartiendo dos papelitos con sustantivos que se sacarán al azar.

Cuando todos los niños y niñas tienen sus papeles se les explica que se escribirá un cuento utilizando los dos sustantivos que aparecen en sus papeles, y que estos pueden ser mezclados como deseen. Puede ser uno el protagonista y otros el antagonista, puede ser un lugar, objeto o persona nuevos, puede ser una historia que tenga estas palabras en ella, etc.

El equipo docente apoya a los estudiantes mientras crean su cuento y luego se entregan a la estudiante en práctica.

**Cierre:** La practicante realiza las siguientes preguntas: ¿Qué hicimos hoy? ¿Les gustó? ¿Creen que podamos utilizar esta técnica en otra cosa? ¿En qué? ¿De qué otra manera podemos escribir cuentos?

#### **4.2.2 Análisis cuantitativo de Experiencia “Quiero un cambio”**

A continuación se presentarán los resultados de las cuatro escalas de apreciación escogidas para analizarlas descriptivamente.

##### **4.2.2.1 Resultados de Escalas de apreciación**

Las escalas de apreciación tienen los resultados No Logrado, Por Lograr y Logrado, los cuales han sido valorados numéricamente como 0, 1 y 2 respectivamente. Por lo que el puntaje mínimo a obtener por indicador es 0 y el máximo es 2 y dependiendo de la cantidad de indicadores es el resultado del total

de indicadores ej.: si solo hay dos indicadores el total para No Logrado es 0, Por Lograr 1-2 y Logrado es 3-4. Teniendo esto en claro se procede a analizar las experiencias.

**a) La primera experiencia de aprendizaje** a analizar fue “Mi papel en la comunidad” realizada el 27 de Abril, que tuvo por objetivo: comprender la importancia de las normas para lograr una buena convivencia entre todos; en ella se utilizó la estrategia didáctica *Kamishibai* o teatro de papel y sus indicadores de evaluación fueron:

1. “Identifican algunas de sus responsabilidades en la sala de clases (guardar silencio, mantener ordenada la sala, respetar a sus pares, entre otras)”.

2. “Dibujan un afiche sobre la convivencia”.

Tabla 10

*Porcentajes de logro en Indicador 1 de “Mi papel en la comunidad”*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
,00	1	9,1	9,1	9,1
1,00	3	27,3	27,3	36,4
2,00	7	63,6	63,6	100,0
Total	11	100,0	100,0	

Desde esta tabla podemos observar que hubo un alto porcentaje de niños y niñas que obtuvieron logrado en este indicador (63.6%), mientras un 23% obtuvo un por lograr y solo un 9.1% (un niño) obtuvo no logrado.

Tabla 11

*Porcentajes de logro en Indicador 2 de "Mi papel en la comunidad"*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1,00	11	100,0	100,0	100,0

En este indicador el resultado es completamente distinto, ya que la totalidad de los niños y niñas obtuvo solo un punto, es decir, la muestra obtuvo un Por Lograr en este indicador.

Tabla 12

*Porcentajes del Total de logro en "Mi papel en la comunidad"*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1,00	1	9,1	9,1	9,1
2,00	3	27,3	27,3	36,4
3,00	7	63,6	63,6	100,0
Total	11	100,0	100,0	

A pesar de los resultados obtenidos en el segundo indicador, los resultados del total del puntaje son en su mayoría de 3 (63,6%), es decir Logrado.

Tabla 13

*Estadística descriptiva: logro en Indicadores 1 y 2, y Total Indicadores (1)*<sup>129</sup>

	N	Mínimo	Máximo	Media
Indicador 1	11	,00	2,00	1,5455
Indicador 2	11	1,00	1,00	1,0000
Total indicadores	11	1,00	3,00	2,5455

Tabla 14

*Tendencia central de Indicadores 1 y 2, y Total Indicadores (1)*<sup>130</sup>

	Indicador 1	Indicador 2	Total indicadores
Media	1,5455	1,0000	2,5455
Mediana	2,0000	1,0000	3,0000
Moda	2,00	1,00	3,00

Recordando que la significación de los puntajes en el total de los indicadores, en una experiencia con dos indicadores es 0 para No logrado, 1-2 para Por Lograr y 3-4 para Logrado, se procede a analizar la presente tabla.

A partir de los resultados de las tablas, podemos decir que en el primer indicador el puntaje mínimo obtenido es 0 (No logrado) y el máximo 2 (Logrado), con una media(o promedio) de 1,5455 puntos y una mediana de 2, es decir, los puntajes se encuentran en su mayoría más cercanos al máximo obtenible, con una moda de puntaje máximo, por ende, son buenos resultados. Esto tal vez pudo producirse, pues al estar emocionados por el *kamishibai*, hubo interés en reflexionar sobre sus responsabilidades en la sala de clases.

<sup>129</sup> Referido a la primera experiencia de aprendizaje analizada.

<sup>130</sup> Ídem

Mientras que el segundo indicador nos muestra que tanto el puntaje mínimo como el máximo fueron 1 punto, por lo que la totalidad de los niños y niñas obtuvieron un Por lograr en el indicador. Lo que se explica porque los niños y niñas no alcanzaron a terminar sus afiches, ya que se acabó la clase y a la vuelta del recreo no se entregó el espacio para terminarlos.

A partir del análisis de la totalidad del puntaje obtenido por el grupo curso, podemos decir que ningún niño/a obtuvo el puntaje máximo. A pesar de ello, la mayoría obtuvo resultados en Logrado, con una media de 2,5455 puntos, es decir es un poco más alto que el puntaje intermedio del instrumento (2 puntos); mientras que la mediana se encuentra en 3 puntos, esto nos dice que hay una gran cantidad de estudiantes que se obtuvieron resultados arriba del puntaje intermedio, por ende, los puntajes son en su mayoría altos, lo que se confirma con una moda de puntaje 3.

Es decir, en esta experiencia de aprendizaje se obtuvieron resultados altos, con una gran cantidad de logrados. Esto llama la atención considerando la dificultad de que los niños y niñas realicen las actividades que se proponen en las clases normalmente. Por lo que podemos afirmar que hubo una buena participación e interés de los niños y niña en esta experiencia.

Podemos interpretar entonces que el *kamishibai*, al ser un arte integrada logró llamar la atención de los niños y niñas, que hizo reflexionar al grupo curso sobre el ambiente humano que se estaba llevando entre pares y que motivó a que los estudiantes desearan realizar los afiches, lo que por problemas de disposición horaria no pudieron terminarse, pero que al haberlo hecho hubiera sido una experiencia gratificante para ellos poder exponer sus afiches en las afueras de la sala por ejemplo.

**b) En la segunda experiencia de aprendizaje analizada**, que fue realizada el día 05 de Mayo de 2015 y tuvo por objetivo el: “Ubicar y rotular Grecia



en el continente Europa, la península Balcánica, y sus mares”, esta se llevó a cabo presentando los contenidos mediante la expresión corporal, con una presentación de la cultura Griega con vestimenta similar a la de la época y el ensayo de una mímica con información importante de la vida de los griegos, así como el uso de música de la época para un ejercicio imaginativo. Los indicadores de evaluación fueron:

1. “Ubican Europa y a Grecia en un globo terráqueo o mapamundi”.
2. “Ubican y rotulan la península Balcánica en un mapa de Europa”.
3. “Ubican y rotulan el mar Mediterráneo en un mapa de Europa”.
4. “Ubican y rotulan el mar Egeo en un mapa de Europa”.

Tabla 15

*Porcentajes de logro en Indicador 1 de “Entorno geográfico de Grecia”*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
,00	2	18,2	18,2	18,2
1,00	3	27,3	27,3	45,5
2,00	6	54,5	54,5	100,0
Total	11	100,0	100,0	

En el primer indicador el 54,5% de los niños y niñas obtuvieron el puntaje máximo (logrado), mientras que el 27,3% obtuvo un puntaje intermedio (Por lograr) y por último un 18,2% obtuvo el puntaje mínimo (No logrado). Por lo que la mayoría de los niños y niñas obtuvo un buen puntaje en este indicador.

Tabla 16

*Porcentajes de logro en Indicador 2 de "Entorno geográfico de Grecia"*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
,00	3	27,3	27,3	27,3
1,00	4	36,4	36,4	63,6
2,00	4	36,4	36,4	100,0
Total	11	100,0	100,0	

En el segundo indicador, solo el 36% de los niños y niñas obtienen un logrado en el indicador, así también, un 36% de los niños y niñas alcanza un por lograr y el número de niños/as que obtuvieron un No logrado subió a un 27,3%.

Tabla 17

*Porcentajes de logro en Indicador 3 de "Entorno geográfico de Grecia"*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
,00	3	27,3	27,3	27,3
1,00	6	54,5	54,5	81,8
2,00	2	18,2	18,2	100,0
Total	11	100,0	100,0	

En el tercer indicador la mayoría de los niños y niñas obtuvieron un Por Lograr (54,5%), seguido por un 27,3% que obtuvo un No logrado y solo un 18,2% obtuvo un Logrado.

Tabla 18

*Porcentajes de logro en Indicador 4 de "Entorno geográfico de Grecia"*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
,00	3	27,3	27,3	27,3
1,00	6	54,5	54,5	81,8
2,00	2	18,2	18,2	100,0
Total	11	100,0	100,0	

La presente tabla nos muestra que al igual que en el indicador tres, los resultados del indicador cuatro presentan una mayoría de niños/as que obtuvieron un Por lograr, al que sigue un 27,3% que obtuvo un No logrado y solo un 18,2% de los niños/as obtuvo un Logrado.

Tabla 19

*Porcentajes del Total de logro en "Entorno geográfico de Grecia"*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
,00	2	18,2	18,2	18,2
1,00	1	9,1	9,1	27,3
4,00	2	18,2	18,2	45,5
5,00	2	18,2	18,2	63,6
6,00	2	18,2	18,2	81,8
8,00	2	18,2	18,2	100,0
Total	11	100,0	100,0	

En el puntaje total podemos observar que el porcentaje de los niños y niñas que obtuvo cada puntuación se repitió cinco veces, es decir, un 18,2%

obtuvo el puntaje máximo, el mismo porcentaje obtuvo 6 puntos, 5 puntos, 4 puntos y 0 puntos y solo un 9,1% obtuvo 1 punto.

Tabla 20

*Estadística descriptiva: logro en Indicadores 1, 2, 3 y 4, y Total Indicadores (2)*<sup>131</sup>

	N	Mínimo	Máximo	Media
Indicador 1	11	,00	2,00	1,3636
Indicador 2	11	,00	2,00	1,0909
Indicador 3	11	,00	2,00	,9091
Indicador 4	11	,00	2,00	,9091
Total indicadores	11	,00	8,00	4,2727

Tabla 21

*Tendencia central de Indicadores 1, 2, 3 y 4, y Total Indicadores (2)*<sup>132</sup>

	Indicador 1	Indicador 2	Indicador 3	Indicador 4	Total indicadores
Media	1,3636	1,0909	,9091	,9091	4,2727
Mediana	2,0000	1,0000	1,0000	1,0000	5,0000
Moda	2,00	1,00 <sup>a</sup>	1,00	1,00	,00 <sup>a</sup>

a. Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.

Antes de comenzar el análisis de estas tablas, es importante señalar que en el puntaje total (que aparece en Total Indicadores) desde 0-2 puntos corresponde a un No Logrado, de 3-5 puntos corresponde a un Por Lograr y desde 6-8 puntos corresponde a un Logrado.

Observando la primera tabla podemos decir que en los cuatro indicadores hubo niños y niñas que obtuvieron tanto el puntaje mínimo, es decir, 0 puntos y el máximo 2 puntos, por indicador.

<sup>131</sup> Referido a la segunda experiencia de aprendizaje analizada.

<sup>132</sup> Ídem.

Con la segunda tabla, se puede extraer que en el indicador uno la media se ubica en 1,3636 puntos, lo que se traduce en que el promedio de los puntajes obtenidos está un poco arriba del puntaje intermedio, con una mediana de 2 puntos y una moda de 2 puntos, podemos afirmar que los puntajes se concentran y se repiten en el puntaje máximo, por lo que podemos decir que los resultados son buenos.

En el segundo indicador la media desciende a 1,0909 puntos y la mediana es 1, por lo que el resultado es regular, ya que es éste el puntaje intermedio. El tercer y cuarto indicadores tienen una media de 0,9091 puntos, con una mediana de 1 punto y una moda de 1 punto, por lo que sus resultados son intermedios más tendientes a lo bajo.

En el total por indicador se observa que así como hay niños/as que obtuvo el puntaje mínimo, hubo algunos que lograron obtener el puntaje máximo, es decir 8 puntos. La media de los puntajes fue 4,2727 puntos y la mediana es 5 desde lo que podemos observar que la mayor parte de los puntajes obtenidos fue regular, por lo que hubo una predominancia de Por Lograr en esta experiencia de aprendizaje. El impacto de la experiencia realizada no fue tan grande como en la del *kamishibai* analizado anteriormente.

**c) La tercera experiencia de aprendizaje** analizada fue realizada el 13 de Mayo de 2015, mediante el dibujo del rostro de un compañero, con el propósito de que trabajaran en parejas y apreciaran las características de su compañero, se ejemplificó realizando un retrato de la asistente de aula y ella la de la estudiante en práctica. Así, como el objetivo de aprendizaje fue: “Aplicar elementos del lenguaje visual en sus trabajos de arte, con diversos propósitos expresivos y creativos: color, textura y forma”. Solo hubo un indicador de evaluación: Dibujan rostro de un compañero/a.

Tabla 22  
*Porcentajes de logro en Indicador 1 de "Rostro humano"*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
,00	3	27,3	27,3	27,3
1,00	2	18,2	18,2	45,5
2,00	6	54,5	54,5	100,0
Total	11	100,0	100,0	

En el único indicador la mayoría de los niños y niñas obtuvieron el puntaje máximo (54,5%), mientras que 27,3% obtuvo el puntaje mínimo y un 18,2% obtuvo el puntaje intermedio.

Tabla 23  
*Estadística descriptiva: logro en Indicador 1 (3)<sup>133</sup>*

	N	Mínimo	Máximo	Media
	11	,00	2,00	1,2727

Tabla 24  
*Tendencia central de Indicador 1 (3)<sup>134</sup>*

Indicador 1	
Media	1,2727
Mediana	2,0000
Moda	2,00

<sup>133</sup> Referido a la tercera experiencia de aprendizaje analizada.

<sup>134</sup> Ídem

Al observar la tabla 24 podemos decir que hubo niños/as que obtuvieron el puntaje mínimo, así como el máximo, pero que la media fue de 1,2727 puntos, con una mediana y moda en los 2 puntos, lo que es un resultado bueno, ya que la mayor parte de los puntajes obtenidos pertenecen al grupo de puntajes más altos.

**d) La cuarta experiencia de aprendizaje** a analizar se realizó el 27 de Mayo de 2015 y fue la última experiencia de aprendizaje en realizarse. En esta experiencia de aprendizaje se presentó el binomio fantástico, así como ideas de cómo podía utilizarse para crear historias, luego se invitó a crear cuentos con esta estrategia de escritura creativa, los niño y niñas entonces realizaron la estrategia con dos sustantivos que sacaron al azar.

El objetivo de la clase fue: Crear un cuento utilizando “el Binomio Fantástico”. Los indicadores de evaluación fueron los siguientes:

1. “Crean un cuento utilizando el Binomio Fantástico”
2. “El cuento tiene inicio, desarrollo y cierre”

Tabla 25  
Porcentajes de logro en Indicador 1 de “Creemos un cuento”

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
,00	3	27,3	27,3	27,3
1,00	2	18,2	18,2	45,5
2,00	6	54,5	54,5	100,0
Total	11	100,0	100,0	

En el primer indicador la mayoría de los niños y niñas, el 54,5% obtuvo el puntaje máximo (Logrado), el segundo porcentaje de niños/as fue un 27,3% que

obtuvo el puntaje mínimo (No logrado) y solo un 18,2% obtuvieron el puntaje intermedio (Por lograr).

Tabla 26  
*Porcentajes de logro en Indicador 2 de “Creemos un cuento”*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
,00	5	45,5	45,5	45,5
1,00	3	27,3	27,3	72,7
2,00	3	27,3	27,3	100,0
Total	11	100,0	100,0	

El segundo indicador presenta un mayor porcentaje de niños y niñas que obtuvieron el puntaje mínimo, llegando hasta un 45,5% de No logrados, mientras que tanto el puntaje intermedio como el puntaje máximo fue obtenido por el mismo porcentaje, 27,3% en cada uno.

Tabla 27  
*Porcentajes del Total de logro en “Creemos un cuento”*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
,00	3	27,3	27,3	27,3
1,00	2	18,2	18,2	45,5
3,00	3	27,3	27,3	72,7
4,00	3	27,3	27,3	100,0
Total	11	100,0	100,0	



En el total de los indicadores podemos ver que el 27,3% de los niños/as obtuvo el puntaje máximo (4 puntos), así como el segundo puntaje más alto (3 puntos) fue obtenido igualmente por el 27,3%. Entre los puntajes más bajos el 27,3% obtuvo el puntaje mínimo y el 18,2% obtuvo al menos un punto.

Tabla 28

*Estadística descriptiva: logro en Indicadores 1, 2 y Total Indicadores (4)*<sup>135</sup>

	N	Mínimo	Máximo	Media
Indicador 1	11	,00	2,00	1,2727
Indicador 2	11	,00	2,00	,8182
Total indicadores	11	,00	4,00	2,0909

Tabla 29

*Tendencia central de Indicadores 1,2 y Total indicadores (4)*<sup>136</sup>

	Indicador 1	Indicador 2	Total indicadores
Media	1,2727	,8182	2,0909
Mediana	2,0000	1,0000	3,0000
Moda	2,00	,00	,00 <sup>a</sup>

a. Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.

Desde la presente tabla podemos vislumbrar que en ambos indicadores hubo niños y niñas que obtuvieron tanto el mínimo, como máximo puntaje. La media del primer indicador es de 1,2727 puntos, con una mediana y moda de 2 puntos, por lo que podemos vislumbrar que los resultados de este indicador son positivos y con una concentración del puntaje en los más altos, es decir, hubo un alto logro en este indicador.

<sup>135</sup> Referido a la cuarta experiencia analizada.

<sup>136</sup> Ídem

En el segundo indicador la media es de 0,8182 puntos, con una mediana de 1 punto y una moda de 0 puntos, por lo que podemos afirmar que la mayor parte de los puntajes se encuentra en los menores obtenibles, con ello se hace evidente que a pesar de que en el primer indicador (crean un cuento utilizando el Binomio Fantástico) se obtuvieron buenos resultados, los cuentos creados no cumplían con las partes del cuento, es decir, les faltaba desde el final solamente a faltar el desarrollo y final. Esto tal vez producido por la poca costumbre de escribir de los niños y niñas, pues lo que más realizan es responder guías con preguntas de alternativa y verdadero/falso.

El puntaje Total de los indicadores tuvo una media de 2,0909 puntos y una mediana de 3, por lo que en general los puntajes obtenidos son mayores al puntaje intermedio pues tienen tendencia a los puntajes altos.

Esta experiencia tuvo una buena acogida y desarrollo, pero a pesar de la motivación de los niños y niñas, les fue difícil el redactar los cuentos pues no están acostumbrados a crear un texto, sino responder a preguntas cerradas o preguntas abiertas acotadas que normalmente responden en una línea. Esto producto del afán SIMCE que tiene el establecimiento educativo, donde la mayor parte de las clases de Lenguaje y Comunicación es de comprensión de lectura de una guía tipo SIMCE.

#### **d) Síntesis de los resultados de las Escalas de apreciación**

A continuación se presentará una síntesis de los logros obtenidos en cada experiencia de aprendizaje y se entregará una visión general de los resultados.

Es importante aclarar que se mostrarán los resultados del Total de los Indicadores de cada Escala de apreciación, es decir, la suma de los puntos obtenidos en los indicadores.

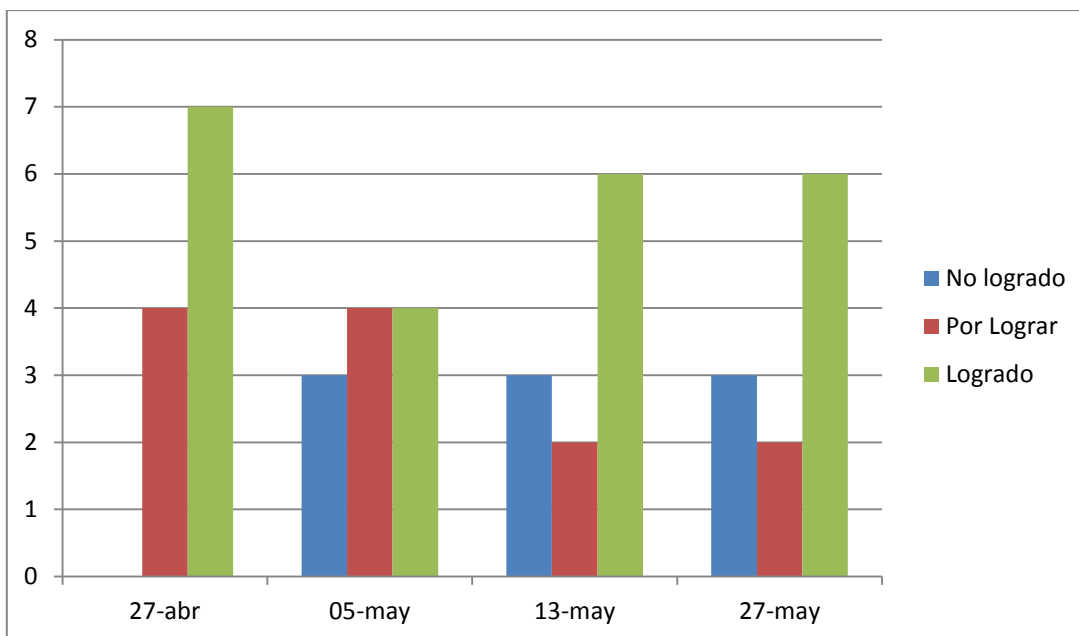


Figura 5: Gráfico de Síntesis de resultados en las Experiencias de aprendizaje analizadas.

En la figura podemos observar que en la primera experiencia de aprendizaje: la mayoría de los niños y niñas (63,6%) obtuvo un puntaje alto (3 puntos), aunque no el máximo (4 puntos). Seguido por un 27,3% y un 9,1% que obtuvieron un puntaje intermedio, 2 y 1 puntos respectivamente. Por ello, podemos decir que hubo un alto porcentaje de logro en esta experiencia de aprendizaje ya que la mayoría obtuvo un Logrado (3-4 puntos).

En la segunda experiencia se observa que el porcentaje de niños y niñas que obtuvo los puntajes más altos es de un 36,4%, pues el porcentaje que obtuvo 6 y 8 puntos fue 18,2% en cada uno. Así como el 36,4% obtuvo puntajes intermedios, ya que en los puntos 4 y 5 el mismo porcentaje de niños/as obtuvo ese nivel de logros (18,2% en cada uno). El porcentaje de niños/as que obtuvo el nivel inicial de logro fue el 27,3%, con un 18,2% que obtuvo el puntaje mínimo y un 9,1% que obtuvo 1 punto.

Debido a lo anteriormente descrito, en esta experiencia de aprendizaje los resultados fueron regulares con tendencia a puntajes altos.

En la tercera experiencia de aprendizaje, podemos observar que la mayoría de los niños y niñas (54,5%) obtuvo el puntaje máximo, seguido por un 27,3% que obtuvo el puntaje mínimo y solo un 18,2% obtuvo un puntaje intermedio. Es decir, en esta experiencia de aprendizaje los niños y niñas obtuvieron buenos resultados.

Finalmente, en la cuarta experiencia de aprendizaje podemos observar que la mayoría de los niños y niñas (54,6%) obtuvo un puntaje alto, en la categoría de Logrado, seguido por un 27,3% que obtuvo el puntaje mínimo (No Logrado) y solo un 18,2% obtuvo un resultado intermedio (Por Lograr).

Tabla 30

*Estadística descriptiva de las Experiencias de Aprendizaje analizadas*

	27 de Abril	05 de Mayo	13 de Mayo	27 de Mayo
Mean	2,5455	4,2727	1,2727	2,0909
Median	3,0000	5,0000	2,0000	3,0000
Mode	3,00	,00 <sup>a</sup>	2,00	,00 <sup>a</sup>
Minimum	1,00	,00	,00	,00
Maximum	3,00	8,00	2,00	4,00

a. Multiple modes exist. The smallest value is shown

La tabla nos presenta un panorama general de las experiencias, donde podemos observar que en la mayoría de las escalas de apreciación hubo niños/as que obtuvieron los puntajes extremos (mínimo y máximo), exceptuando en la experiencia del 27 de abril, donde ningún niño/a obtuvo puntajes mínimos o máximos. Con respecto a la media, podemos decir que los puntajes en general se concentraban en el nivel alto. Sobre la moda, se puede observar en la tabla que solo en las experiencias del 27 de Abril y 13 de mayo había solo una moda, el puntaje más alto en ambas, mientras que en las experiencias del 05 y 27 de Mayo, existieron muchas modas, por lo que se mostró la más baja, es decir 0.

Finalmente, los promedios de los puntajes, en todas las experiencias, fueron mayores que el puntaje intermedio preestablecido.

### **4.3 Evaluación final de la Experiencia Pedagógica “Quiero un cambio”**

La Experiencia Pedagógica se realizó hasta el 27 de Mayo de 2015, debido al Paro Nacional Docente, que inició el 01 de Junio de ese mismo año y se extendió por 57 días.

Durante el paro se consultó a la profesora jefe la posibilidad de continuar con las experiencias de aprendizaje aún sin estar realizando la Práctica Profesional en el establecimiento, a lo que ella asintió. Por ello, al finalizar el Paro se conversó con el director sobre la posibilidad de seguir con la Experiencia Pedagógica a modo de taller de una sesión por semana en el horario de música o taller SIMCE, durante seis semanas; el director se mostró interesado y expresó que por él no había problema, pero quien decidía sobre esos asuntos era la Jefa de Unidad Técnico Pedagógica.

Al presentar la propuesta de continuación de la Experiencia Pedagógica, a la Jefa de Unidad Técnico Pedagógica ella expresó que no había posibilidad, ya que tenían que ponerse al día con las asignaturas y que por ello se iban a reducir las horas de Artes Musicales y Visuales, para poder reforzar los aprendizajes que se trabajaron anteriormente al Paro docente y lo que faltaba por trabajar correspondiente al Primer Semestre, recordando también que había que preparar a los niños y niñas para el SIMCE en el taller SIMCE<sup>137</sup>, por lo que no se podían realizar otro tipo de experiencias en ese horario. No se permitió el despedirse de los niños y niñas, así como el realizar una evaluación final.

---

<sup>137</sup> Una asignatura del establecimiento.

Con un panorama poco favorable para poder continuar o evaluar la Experiencia Pedagógica en la institución educativa, se decidió realizar una entrevista donde la Profesora Jefe del grupo curso la evaluara.

#### **4.3.1 Análisis Cualitativo de Experiencia Pedagógica “Quiero un cambio”**

A continuación, se presenta lo expresado por la Profesora Jefe con respecto a la Experiencia Pedagógica “Quiero un cambio”, cuya percepción se recogió mediante la entrevista semiestructurada en profundidad cuyo objetivo era conocer sus percepciones sobre la Experiencia Pedagógica. Lo que se complementó retomando la primera entrevista que se realizó a la profesora durante la fase de desarrollo de la Experiencia Pedagógica, que no estaba abocada a evaluar esta Experiencia, sino que su objetivo era conocer las percepciones de la docente con respecto a los la educación, el aprendizaje y las didácticas utilizadas.

Las informaciones recogidas en estas entrevistas son presentadas primero divididas en Dimensiones (Aspectos positivos y Aspectos negativos de la Experiencia Pedagógica “Quiero un cambio”), las que están conformadas por categorías y finalmente estas se dividen en subcategorías.

##### **4.3.1.1 Análisis de Experiencia Pedagógica “Quiero un cambio” desde la perspectiva de la profesora jefe**

Desde la profesora jefe se obtuvieron diversas percepciones, tanto de la misma Experiencia Pedagógica, como del establecimiento y el propio Sistema Educativo Chileno. En el siguiente análisis se espera poder rescatar sus visiones y complementarlas con el marco teórico que se comparte en este estudio de casos.

#### 4.3.1.1.1 Dimensión: Aspectos positivos de la Experiencia Pedagógica “Quiero un cambio”

La presente dimensión mostrará los aspectos positivos que tuvo la Experiencia Pedagógica “Quiero un cambio”, desde la mirada de la docente a cargo del grupo curso. Esta dimensión agrupa a cuatro Categorías, las cuales emergieron desde la segunda entrevista a la docente y en ellas se incluyen las percepciones de la realidad del grupo curso que la profesora expresó en la primera entrevista, estas categorías se presentan en el siguiente cuadro:

Dimensión	Categorías
Aspectos positivos de la Experiencia Pedagógica “Quiero un cambio”	Proceso de diagnóstico como guía para la pertinencia de la Experiencia Pedagógica “Quiero un cambio”
	Percepción del objetivo y desarrollo de la Experiencia Pedagógica
	Propuesta didáctica de las Artes Integradas como una innovación
	Creación de espacios de Expresión y promoción de la alegría

#### 4.3.1.1.1.1 Categoría: Proceso de diagnóstico de la Experiencia Pedagógica “Quiero un cambio”

Categorías	Subcategorías
Proceso de diagnóstico de la Experiencia Pedagógica “Quiero un cambio”	Visión del diagnóstico de la docente
	Pertinencia de lo planificado en la Experiencia Pedagógica

El proceso de diagnóstico fue fructífero en su mayoría, exceptuando por la poca participación de los apoderados, pero aparte de esto el diagnóstico realizado abarcó distintas dimensiones del contexto del grupo curso para poder conocerlo y comprender sus niveles de aprendizaje, sus conductas y sus percepciones.

El diagnóstico es una etapa principal en la creación de una Experiencia Pedagógica, pues con ella puede nacer y tener sentido en lo que se plantee. Pues se crean las Experiencias Pedagógicas para responder a las necesidades, intereses y sueños de los actores que están involucrados en el proceso de aprendizaje de los niños y niñas. Esta etapa fue compleja pues no hubo mucho espacio para poder realizarlo, se realizó en los periodos que se acotaron y a pesar de que no ocupó muchas horas cronológicas fue un diagnóstico potente, pues en este se entregó un espacio de expresión en el que los niños y niñas participaron activamente.

Durante este diagnóstico se realizaron experiencias en las cuales se utilizaron las artes integradas, por ejemplo cuando se dibujaron los sueños de los niños y niñas<sup>138</sup> o la primera narración de *kamishibai*, en el cual se decidió la calendarización de la Experiencia Pedagógica. Estas experiencias permitieron que se generara un espacio de expresión, tanto oral como gráfica, donde los niños y niñas abrieron un poco de su mundo interior. Por ello, educativamente, el diagnóstico fue intenso, pues logró generar el deseo de los niños y niñas de sacar su voz.

#### a) Visión del diagnóstico de la docente

La docente tiene una percepción positiva del diagnóstico, pues considera que en esta etapa se tomaron en cuenta las diversas dimensiones del contexto del grupo curso, desde buscar conocer la situación socioeconómica de la familia, el

---

<sup>138</sup> Se considera esta experiencia en específico como Artes Integradas ya que se utilizó el dibujo como una forma de expresión del mundo interior de los estudiantes, lo que pudo haberse realizado solo de manera oral o escrita, lo que es más valorado por este establecimiento.



consultar a la familia sobre sus intereses, el consultar a los niños y niñas sobre sus intereses, sueños y necesidades, y todo esto consultarlo también con el Equipo de aula. Desde lo que se construyó un objetivo que guió la Experiencia Pedagógica “Quiero un cambio”.

*“Súper positivo porque lo primero que hiciste ahí fue hacer una radiografía general de cómo era el panorama del curso, qué necesidades tenían los niños, qué expectativas tenían ellos, cuáles eran sus deseos también, sus anhelos, porque cuando nosotros queremos ejecutar el proyecto mismo que sea, tú tienes que primero ver en qué se basa, en qué se basan todas sus necesidades, como su contexto, como su familia para desde allí ver que alternativa de mejora podemos buscar. Entonces, yo igual encontré que fue súper positivo el hecho de que tu primero hayas escaneado, digamos, el curso para ver qué intereses tenían ellos, para desde allí basarse en la ejecución de un proyecto” (Entrevista N°2).*

Lo anterior se considera un aspecto positivo de la Experiencia Pedagógica estudiada, pues fue significativo para la docente que se le diera importancia a recoger informaciones del contexto y las necesidades, intereses y sueños de los niños y niñas, ya que con ello se intentó conseguir que la Experiencia Pedagógica pudiese responder a las diferencias individuales y culturales del grupo curso, buscando una estrategia para mejorar y potenciar los aprendizajes.

El contexto en el que viven los niños y niñas es un factor central en el aprendizaje debido a que “El desarrollo del pensamiento está determinado por el lenguaje, es decir, por las herramientas lingüísticas del pensamiento y la experiencia socio-cultural del niño” (Vygotsky, 1995, p. 43)<sup>139</sup>. Es decir, el aprendizaje es un proceso de construcción de conceptos, habilidades y actitudes, las cuales son interiorizadas gracias a las contribuciones de los artefactos culturales y los otros humanos en las interacciones con el contexto socio cultural, por lo que el considerar las características socioculturales del entorno en que se

---

<sup>139</sup> Vygotsky, L. (1995) *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Fausto.

desarrollan los niños y niñas nos darán una guía sobre cómo contextualizar y darle significado a los aprendizajes que desde el gobierno se han determinado.

b) Pertinencia de lo planificado en la Experiencia Pedagógica:

Sumado a lo anterior, la docente expresa que lo planificado en la Experiencia Pedagógica fue pertinente, ya que al haberse hecho un diagnóstico en donde se buscara recoger las voces y el contexto mismo del grupo curso se tomaron en cuenta la realidad del grupo curso y no lo ideal que se espera de un grupo curso.

Desde lo que se puede concluir que la importancia que se le dio al diagnóstico permitió que las experiencias de aprendizaje se acercaran a la necesaria significancia que deben tener para que se comience el proceso de construcción e interiorización de ellos.

*“Se pensó en los niños, en las necesidades de ellos, no es un proyecto que se ideó en base de un ideal de alumnos, de estudiantes que uno piensa que son perfectos, y no po’, uno tiene que dar lo que ellos quieran, a los intereses de ellos, porque es la única forma de despertar el querer saber, el querer aprender” (Entrevista N°2).*

La docente también expresó su visión sobre los aprendizajes de los niños y niñas, los que se explican por las condiciones socioeconómicas de su entorno familiar y de la educación que el colegio les entrega. Como lo dice la docente, la mayoría de los niños y niñas el grupo curso no han interiorizado los aprendizajes que se construyen en los niveles educativos anteriores, por lo que se observaba niños que aún no sabían contar hasta 100, por ejemplo.

*“No voy a generalizar, pero hay niños que están muy avanzados, que están muy bien, en el ámbito emocional, eh, cognitivo, súper bien, pero en su*

mayoría, están muy bajos, muy por debajo de lo que debiesen saber otros niños acorde a su edad. Y eso tiene que ver también por las condiciones en que se han desarrollado ellos física, social, económicamente po', ya sea acá en la escuela como en sus casas" (Entrevista N°1).

Este contexto complejo en el que viven los niños y niñas les ha producido una dificultad de autorregularse, por lo que las normas de conducta necesarias para desarrollar una clase no se ven y esto dificulta el proceso de aprendizaje.

*"Les dificulta lo valórico...y eso también al final, también le afecta,...en lo cognitivo también" (Entrevista N°1).*

#### **4.3.1.1.1.2 Categoría: Percepción del objetivo y desarrollo de la Experiencia Pedagógica**

Categoría	Subcategoría
Percepción del objetivo y desarrollo de la Experiencia Pedagógica	Visión el objetivo desde la mirada de la docente
	Opinión general sobre la Experiencia Pedagógica "Quiero un cambio"

##### a) Visión el objetivo desde la mirada de la docente

Sobre el objetivo la docente también expresó una visión positiva, pues lo considera como "súper valorable, súper positivo". Además, se vislumbra que lo percibe de esta manera ya que encuentra valioso el tener la motivación para hacer algo distinto. Aunque señala la dificultad de traer una idea nueva a un lugar donde estas no se consideran como un aporte, lo que describe como ir "contra la corriente".

*"Súper bueno, súper positivo porque son pocas las personas que se ven motivadas para en ese lugar hacer cosas distintas porque se ven trabados, si tu*

*llegas con esta propuesta y tratas de que perdure y lograr en el fondo el objetivo del proyecto en este caso es mejorar las condiciones para el interés de los niños para aprender, es súper valorable, es súper positivo, pero si te encuentras con una muralla que no te va a permitir avanzar uno mismo como ejecutora del proyecto se frustra y se da cuenta que al final todo lo que estás haciendo no va a servir de nada, por eso es importante que tengas el apoyo de todos porque o si no vas contra la corriente” (Entrevista N°2).*

Podemos decir, entonces que el objetivo de la Experiencia Pedagógica al haberse basado en un diagnóstico que consideró la realidad del grupo curso fue un objetivo “valorable”, las ideas de mejorar la forma de que los niños y niñas se relacionaran y generar experiencias de aprendizaje más lúdicas, fueron pensadas a partir de que los niños y niñas expresaran su sensación de malestar con respecto a los malos tratos entre pares, así como la observación de una predominancia de las didácticas tradicionales en el proceso de aprendizaje por lo que se intentó mejorar esta situación.

#### b) Opinión general sobre la Experiencia Pedagógica “Quiero un cambio”

El desarrollo de la Experiencia Pedagógica fue en general bueno, considerando la realidad del grupo curso, pues que se pudieran realizar las experiencias de aprendizaje ya era un gran avance. La profesora expresa que fue una fortaleza en el desarrollo de la Experiencia Pedagógica el entusiasmo que despertó en los niños y niñas del grupo curso, por causa del cual participaron.

Aunque esto se vio coartado por el final abrupto de la Experiencia Pedagógica.

*“Sí, fortaleza que yo vi que los niños se entusiasmaron, participaron, el proyecto estaba muy bien enfocado a lo que ellos querían, apuntando siempre a los sueños que ellos tenían, una meta hacia dónde ir, cual es y que quiero lograr*

*con esto, si bien costó llevarlo a cabo, costó implementarlo, no terminó como tenía que terminar para efectivamente vislumbrar el resultado poh(sic), hay un antes y hubo un después, qué tanto cambió en ese antes y un después” (Entrevista N°2).*

Sobre este término de la Experiencia pedagógica la docente expresa que no terminó como debería y luego se contradice en las respuestas anteriores al decir que debió haberse preguntado a los niños y niñas qué querían hacer, cosa que se realizó en el diagnóstico y que ella misma expresó que se hizo.

*“El proyecto no terminó como debió terminar, de que quizás nos faltó haber pensado mejor en otras estrategias, en otro tipo de estrategia, haberlo enfocado más a ellos, a ellos, o sea, se enfocó en ellos, quizás haberles preguntado a ellos que querían hacer, por ahí quizás podríamos haber logrado otra cosa, pero estuvo bien hecho” (Entrevista N°2).*

#### **4.3.1.1.3 Categoría: Propuesta didáctica de las Artes Integradas como una innovación**

Categoría	Subcategoría
Propuesta didáctica de las Artes Integradas como una innovación	Estrategias didácticas utilizadas en el proceso de aprendizaje del grupo curso
	Importancia de la innovación en la didácticas
	Didáctica de la Experiencia Pedagógica “Quiero un cambio”
	Participación de los niños y niñas en las experiencias de aprendizaje de “Quiero un cambio”

a) Estrategias didácticas utilizadas en el proceso de aprendizaje del grupo curso

Al consultar a la docente a cargo del grupo sobre las didácticas que utilizaba comúnmente, se confirmó que la visión que se obtuvo en el diagnóstico no era errónea, pues en su mayoría se utilizan estrategias didácticas tradicionales.

Sobre las estrategias didácticas que ella utiliza para el desarrollo de las clases ella valorizó la participación de los niños y niñas y el cuestionarlos, que era la forma en que ellos participaban de la clase diariamente. En su mayoría se utiliza el uso de guías y el libro de clases, como se menciona en la entrevista “los siete pasos para una buena lectura” tienen un papel principal en distintos ramos donde se lea, por ello se realizan en su mayoría guías con alternativas para desarrollar las clases. Es en el ramo de Lenguaje y Comunicación donde más se observa este énfasis en el uso de guías como estrategia, por lo que casi la totalidad de las clases se tratan de responder guías.

*“Los siete pasos para la buena lectura que funcionó las dos primeras semanas...(risas), pero no, yo por lo menos tengo súper pocas estrategias, mis estrategias son la participación y el cuestionarlos po’, el dejarlos ahí en jaque cuando tú vas a empezar tu clase y le vas a hacer una pregunta “ya quién conoce esto”, “para qué nos sirve”, y ahí hay que como que empezar a problematizar lo que tú vas a ver...pero yo utilizaría miles de estrategias si tuviera las condiciones” (Entrevista N°1).*

La docente también considera que esta didáctica tradicional no es pertinente, ni apoya al proceso de construcción de aprendizajes, pues ya está obsoleta y más que generar aprendizajes, el resultado es el contrario, pues los niños y niñas al no poder expresarse en las clases no desarrollan fácilmente esta capacidad, por lo que manejan poco vocabulario y les cuesta ordenar sus pensamientos para ser expresados de manera efectiva. Y a pesar de que se

conoce que esta didáctica no está apoyando al desarrollo de los aprendizajes aún se utiliza, se utiliza desde los inicios de la educación chilena, pues según Salazar (1987) en ese periodo se consideraba primordial que los niños y niñas se mantuvieran quietos y callados durante la clase escuchando a sus maestros, lo que a pesar de que esto sucediera en las primeras décadas del 1800 aún se mantiene, cientos de años después, se sigue con ese sistema, a pesar de las distintas teorías educativas que muestran las oportunidades que entregan las didácticas que consideren la participación activa de los niños y niñas en su proceso de aprendizaje.

*“Se cree que con más lenguaje, con más matemáticas, con más ciencias, más horas de historia, más van a aprender y resulta que estamos retrocediendo, porque los niños a su edad no saben lo que debiesen saber...son, tienen un vocabulario muy pobre, pronuncian mal, no se saben expresar producto de los mismo porque este modelo, esta estructura de la sala de la misma sala de clases de la misma estructura de cómo tu enfocas tu clase ya quedó obsoleto...y nadie se lo ha cuestionado, pero cuestionádoselo para hacer algo, sigue igual, permanece, ha permanecido en el tiempo” (Entrevista N°1).*

La docente, como se mostró anteriormente, siente que tiene pocas estrategias didácticas, las que suceden porque el tiempo con el que cuenta para preparar las clases es muy acotado por la distribución horaria que se le entregó desde la jefatura, casi sin bloques de planificación a causa de que se le descontaron por su fuero maternal.

Es por ello, que la docente no logra realizar las clases como ella quisiera, pues al haber egresado hace aproximadamente tres años desde la universidad, ella tiene una visión muy crítica de las didácticas que utiliza, observándose en la entrevista que tiene muchos cuestionamientos sobre lo que realiza en sus clases.

*“No tengo tiempo acá...acá no hay tiempo...y es tanto lo que hay que hacer, que al final todo lo terminas haciendo a medias...y ahí es donde te viene el cuestionamiento “¿estoy haciendo bien mi pega?”, “¿estoy haciéndola mal?”, “¿de quién es el problema, es mío? Que no estoy utilizando las herramientas”. Profesionalmente, yo acá no tengo el tiempo para desempeñarme y hacer todo lo que yo quiero de forma...en forma correcta, por el mismo tema de la normalización, ¿cuánto se te va en la clase en que los chiquillos saquen el cuaderno, saquen su libro, tomen la actitud de clase? Y cuando lo logras, te dura muy poco tiempo, porque ya te queda la escoba de nuevo, porque ellos tampoco tienen hábitos conductuales, no tienen...autocontrol...y también se entiende si a ellos yo los entiendo totalmente, yo no podría estar todo el día sentada en una sala inmóvil ahí escuchando a la profesora todo el tiempo, pero es lo que yo le puedo ofrecer por ahora y uno trata de ofrecerle lo mejor posible” (Entrevista N°1).*

Como menciona la profesora en el fragmento de entrevista anterior, es complejo lograr que los niños y niñas puedan regular sus conductas, esto se puede interpretar como una expresión de la insatisfacción que sienten los niños y niñas al ser obligados a permanecer quietos, así como a principios del siglo XIX, en como lo dijo Salazar (1987), un régimen disciplinario medio carcelario y medio militar.

Con esta didáctica tradicional se pierde el respeto a la corporalidad de los niños y niñas, a sus diferencias individuales, buscando en ellos una respuesta estandarizada a lo que el maestro les entregue.

La docente además de lo anterior, señala que la didáctica tradiciones es una forma simplista de realizar las clases, pues así se vigila que lo niños y niñas estén mirando al docente, creyendo que con ello es seguro que se les escuche, o que mediante la copia de la pizarra están aprendiendo, pero como dice la docente llega un momento en que los estudiantes se cuestionan el por qué están realizando tales actividades y comprenden la falta de sentido que tienen muchas clases, falta de sentido que dificulta la construcción de los aprendizajes.



*“La misma estructura de la sala de clases, esto es lo más fácil, lo que nosotros tenemos acá es una forma de facilitarnos a nosotros el trabajo, de que todos te estén mirando a ti, y de que todos te escuchen, pero tú perfectamente puedes armar el grupo, pero no todos te van a terminar mirando a ti, porque ellos se van a tener que eh, desarrollar de una forma más...autónoma. Y eso es lo que ellos no tienen, no son autónomos. Si tú les llenas la pizarra, ellos van a escribir, van a escribir y lo van a hacer, pero en qué momento ellos se van a cuestionar “¿y para qué estamos escribiendo tanto?”. Entonces, acá el trabajo, nosotros lo que hacemos es súper fácil, es súper simplista, “ya, se ponen en fila, escuchan a la profesora, miremos todos a la pizarra, escriban” (Entrevista N°1).*

Es en este sentido en el que la Teoría de las Inteligencia Múltiples (Gardner, 1993) nos genera una reflexión en torno a lo que se está enseñando en las escuelas, en la importancia de generar experiencias de aprendizaje más variadas, donde no se utilice solo la inteligencia lógico-matemática o la inteligencia lingüística, sino que se pueda potenciar el desarrollo de las demás inteligencias. Pues es necesario que las escuelas puedan responder a la diversidad de los niños y niñas, construyendo el aprendizaje desde diferentes medios.

#### b) Importancia de la innovación en la didácticas

A pesar de que en el currículo y en la formación de docentes se pone énfasis en el enfoque constructivista del aprendizaje, como se mencionó anteriormente, en este establecimiento se observa una predominancia del conductismo.

La importancia de generar experiencias distintas a las tradicionales radica en que se respetaría la integralidad del ser humano, que se vería al niño como un sujeto de derecho que tiene un rol activo en su aprendizaje por lo cual

experimentaría la realidad para poder construir sus aprendizajes a partir de estas interacciones.

La profesora expresa la necesidad de que los niños y niñas utilicen todos sus sentidos para aprender, lo que se puede traducir en lograr entregar experiencias de aprendizaje que consideren los distintos Puntos de acceso (Gardner, 1993), estos puntos de acceso al aprendizaje son distintos en cada individuo, así como la misma distribución de las inteligencias en cada uno.

La mayor parte de las clases se utiliza el punto de acceso narrativo o cuantitativo numérico, dejando de lado por ejemplo: el punto de acceso experimental, estético y social.

*“Más material concreto...más material concreto que manipulen, que ellos utilicen en todos sus sentidos para aprender” (Entrevista N°1).*

Pero este deseo del cambio se ve detenido por la presión del medio, de cómo se conforma nuestro sistema educativo, donde aunque se declara en múltiples documentos la valorización de las didácticas innovadoras, finalmente se sigue con la copia desde la pizarra y el desarrollo de guías. Por lo que ese deseo de cambio con el que la docente salió de la universidad, hace pocos años, se va dejando atrás por la falta de tiempo en que se pueden planificar y preparar las clases, como la falta de apoyo en las escuelas.

*“Ahora tú sales de la universidad con ganas de cambiarlo...yo salí con una, con unas energías pero...tremendas, de hacer muchas cosas, de querer, pero no...no...no puedes po’, te das cuenta que al final estás contra la corriente y te terminas rindiendo...y es triste, es lamentable po’ ” (Entrevista N°1)*

Esta falta de tiempo es la que provocó que los profesores lucharan por la dignidad de su trabajo saliendo a las calles y paralizando los colegios. Pues como

comenta la docente, son muchos los profesores que llevan trabajo a sus hogares, por lo que dejan de lado a su familia o su descanso por cumplir en su labor docente.

*“Si los profesores tuviéramos 50% y 50%, que es lo que se está peleando ahora (sic), quizás se puedan lograr muchas cosas más...y el tiempo que se pierde en planificar en tu casa, en planificar acá, lo podrías estar ocupando en no se po’, hacer un...un teatro, en crear otras cosas” (Entrevista N°1).*

c) Didáctica de la Experiencia Pedagógica “Quiero un cambio”

Sobre las estrategias didácticas utilizadas en la Experiencia Pedagógica, la profesora expresó una visión positiva sobre ellas, rescatando el disfrute que tuvieron los niños y niñas al realizar clases más lúdicas, al tener espacios de participación activa, sobre todo en las experiencias con expresión corporal como cuando acompañó la docente Yasna Lepe, quien generó un espacio muy lúdico, donde los niños y niñas rieron y jugaron.

*“Fueron súper buenas, súper, los niños estuvieron contentos, participaron” (Entrevista N°2).*

Aunque también opinó que el desarrollo de la clase al realizarlas no era dinámico, por lo que debió haberse pensado mejor en los tiempos utilizados. Pensamiento que es compartido pues muchas veces los nervios al realizar las experiencias de aprendizaje pueden generar que no se esté atento a las señales que los niños y niñas nos entregan para saber cuándo se debe seguir con la siguiente actividad de la clase.

*“Si bien hubo una, en la del cubo, que partimos súper bien y después terminó mal, fue ya porque los niños se aburririeron, entonces quizás como sugerencia, buscar actividades que sean concretas, específicas y dentro del plazo*

*acotado, porque si no, continuar con lo mismo, lo mismo, lo mismo, ellos se aburren y se cae en el mismo juego de la clase” (Entrevista N°2).*

Pero finalmente, la docente valora las estrategias didácticas que se realizaron en la Experiencia Pedagógica, ya que las percibe como espacios en los cuales los niños y niñas pueden desenvolverse y desarrollar habilidades o actitudes que no se trabajan en las clases con didáctica tradicional, entre las cuales ella rescata la emocionalidad y la creatividad, las cuales son el objetivo de las Artes Integradas, el generar un espacio liberador, como diría Rodari (1983), con los lenguajes artísticos se busca el que no seamos esclavos, el poder expresar los pensamientos divergentes.

*“Pero súper buena, toda actividad que a los niños les permita desarrollar su creatividad, lo emocional...que les permita desenvolverse, ellos crear sobre todo, yo creo que eso es lo más importante, es súper positivo y yo creo que siempre va a ser bienvenido en cualquier parte” (Entrevista N°2).*

d) Participación de los niños y niñas en las experiencias de aprendizaje de  
“Quiero un cambio”

Con respecto a la participación de los niños y niñas en las experiencias de aprendizaje, la docente la consideró buena, pues los niños y niñas tuvieron una participación activa y con disfrute.

En sus propias palabras, “los niños y niñas tuvieron un espacio que ellos anhelan tener a diario”, un espacio de expresión que en la escuela se les es quitado por el énfasis en mejorar los puntajes SIMCE y que en el hogar muchas veces no se da por el adulto-centrismo que predomina en nuestra sociedad, a pesar de que en nuestras Bases Curriculares de la Educación Básica (2013) se valora a las artes por una forma poderosa para poder expresar nuestros pensamientos, sentimientos, nuestro mundo interior.

*“Pero en general es súper bueno , los niños participaron, se divertieron, tuvieron un espacio que ellos anhelan tener a diario, que no se los brindan en la casa ni en la escuela, porque la escuela es un templo de crear máquinas, para qué estamos con cosas, si es así” (Entrevista N°2).*

Desde el fragmento anterior, también podemos rescatar que las experiencias de aprendizaje con didácticas distintas entregan espacios que humanizan la educación, donde se deja de “crear máquinas” como menciona la docente, por lo que se entregó un aporte al desarrollo de los niños y niñas del grupo al crear oportunidades de vivenciar otros tipos de didácticas, que no tuvieran como objetivo saber responder pruebas estandarizadas.

**4.3.1.1.4 Categoría: Creación de espacios de Expresión y promoción de la alegría**

Categoría	Subcategoría
Creación de espacios de Expresión y promoción de la alegría	Educación como desarrollo del ser humano de forma integral
	Escuela como no promotora de la felicidad

a) Educación como desarrollo del ser humano de forma integral

Siguiendo la reflexión sucedida en la categoría anterior, es importante recordar que según este estudio la educación tiene como fin el desarrollo de un ser integral, por lo que debería trabajarse los contenidos desde distintos tipos de estrategias didácticas, con las cuales potenciaríamos nuestras distintas inteligencias (Gardner, 1993), por lo que para lograr el fin de la educación deberíamos valorar la Inteligencia Cinestésico-corporal, como valoramos la Inteligencia Lógico-matemática.

Y es importante tener énfasis en este desarrollo integral en los niños y niñas que viven en contextos altamente vulneradores<sup>140</sup>, como en el caso del grupo curso, pues ellos muchas veces no tienen las oportunidades de conocer las distintas expresiones culturales que el hombre ha desarrollado, por lo que la escuela no logra darle distintas experiencias para que puedan conocer más áreas del conocimiento, nada más allá de responder guías tipo SIMCE, en las más de 8 horas pedagógicas a la semana en que se realizaba Lenguaje y Comunicación.

*“Si a estos chiquillos hay que enseñarles otro tipo de cosas, hay que enseñarles: artes, música, y ahí se les va a empezar a abrir el mundo, primero que conozcan el mundo y después solitos, solitos se van a ir “ah, qué interesante esto” y así, pero no po’, nosotros partimos por el otro lado, partimos al revés. Partimos con el macro contenido, para llegar a qué...aquí la educación no se entrega para la transversalidad del ser humano, para la integridad del ser humano” (Entrevista N°1).*

#### b) Escuela como no promotora de la felicidad

Así como la escuela no entrega un desarrollo integral a los niños y niñas, es menor la importancia que el sistema educativo chileno pone en la felicidad de los niños y niñas, pues con la forma en que se desarrollan las clases día a días sólo se les hace sentir aburridos, desinteresados por aprender, esto se refuerza cada vez más con la reducción al tiempo de las asignaturas artísticas y al énfasis en las asignaturas que el SIMCE mide, pues el SIMCE ha fortalecido la estandarización de los aprendizajes a trabajar en las aulas del país, así como forma parte de los mecanismos performativos que desmedran cada vez más nuestro sistema educativo (Carrasco, 2013), donde las escuelas van generando

---

<sup>140</sup> Recordar que en este estudio se tiene una visión de la vulnerabilidad como una construcción del Estado y la sociedad, por lo que se explicita el rol activo de estos como perpetuadores de la falta de bienestar en que viven parte de nuestra población.

una especie de obsesión por los puntajes SIMCE, ya que bajarlos puede significar el cierre de estas instituciones.

En el caso del grupo curso, la docente menciona el efecto del SIMCE en la emocionalidad de los niños y niñas, volviéndolos tristes, con una gran depresión; a pesar de que no es el único factor a considerar para comprender por qué hay niños y niñas con depresión en el grupo curso, pues como se mencionó anteriormente, ellos viven en un contexto altamente vulnerador, por lo que su bienestar se ve disminuido por amenazas como la drogadicción, la violencia, la baja escolaridad de sus progenitores o familiares a cargo, lo que genera una disminución en sus sueldos, con lo que las oportunidades que tienen los niños y niñas son muy distintas de las que se esperarían que tengan. Por lo que predomina en ellos un sentimiento de indefensión e inseguridad (Álvarez, 2006).

*“El famoso SIMCE ese ha permitido que estén los niños así ahora. Que anden con depresión, que estén tristes, que no se rían, imagínate a mí me dolía el alma que un niño no se riera”*

Un caso donde se observaba las vulneraciones que había vivido, era el de Pepe<sup>141</sup>, quien tenía claras dificultades para relacionarse con sus pares y también con los docentes, a quien nuestro sistema educativo no es capaz de entregar oportunidades de tener un espacio de expresión, de disfrute, de socialización, que les permita sobrellevar sus experiencias de vida.

*“Imagínate andaban tristes, el mismo Pepe, ese niño nunca se reía, bueno por todas las cosas que le han pasado a él, pero no hablaba, no sé imagínate un niño de 8 años que no se ríe, que no hable, es triste y es lamentable y ya sea por todo el historial familiar que ellos traigan, la escuela tampoco te da ese espacio para reírte, entonces un niño lo que más tiene que desarrollar son lo afectivo, su lado sociable, pero desde lo positivo” (Entrevista N°2).*

---

<sup>141</sup> Nombre dado para proteger su identidad.

Es entonces por la capacidad de generar espacios de expresión, de disfrute, que la docente valora la Experiencia Pedagógica realizada, ya que rompe esa lejanía entre profesor y estudiante, entregando experiencias que según su percepción son situaciones que los marcarán de manera positiva.

*“Este proyecto fue súper bueno en ese sentido, porque cuando desarrollaron la habilidad de escritura creativa, cuando bailaron, el reírse, que el niño se ríe con la profesora es súper rico, y rompe que digamos la estructura rígida, esa jerarquía profesor alumno la rompe, que tú te rías con tus estudiantes es súper bueno, entonces todas esas cosas se lograron y son muy, yo creo que los niños no se van a olvidar de esos momentos. Cuando hay situaciones con niños que los marcan de manera positiva no se olvida nunca, yo creo que eso se produjo en varios niños, varios niños se acordaron de cómo fue, de cómo fueron las clases, como inventaron sus historia, pero bien, bien, súper buena” (Entrevista N°2).*

La docente expresa la importancia de la generación de estos espacios de promoción de la felicidad y de expresión, pues esto nos permite alejarnos del instrumentalismo que ha tomado la educación y retomar el fin de la educación para la integralidad del ser humano, el poder fortalecer lo individual de cada niños y niña para facilitar su inclusión a la sociedad, a una sociedad más diversa (Read, 2010).

*“Que jueguen, que se ríen, que tengan la libertad de crear lo que ellos quieran y si la escuela no te da esos espacios vamos a estar criando niños máquina, estamos educando niños máquina, que respondan a pruebas, que respondan a esto y esto otro” (Entrevista N°2)*



#### 4.3.1.1.2 Dimensión: Aspectos negativos de la Experiencia Pedagógica “Quiero un cambio”

En la presente dimensión se analizarán los aspectos negativos de la Experiencia Pedagógica, esta dimensión está conformada por seis categorías, las cuales nacieron desde la segunda entrevista realizada a la profesora jefe del grupo curso, en el siguiente cuadro se mencionan las categorías a analizar.

Dimensión	Categorías
Aspectos negativos de la Experiencia Pedagógica “Quiero un cambio”	Ambiente físico del establecimiento
	Equipo directivo que desvaloriza las propuestas innovadoras
	Falta de integración del equipo del establecimiento en la Experiencia Pedagógica
	Falta de sistematicidad de la Experiencia Pedagógica “Quiero un cambio”
	Horario de la jornada en que se realizó la Experiencia Pedagógica
	Escasa participación de la familia en el proceso educativo del grupo curso

##### 4.3.1.1.2.1 Categoría: Ambiente físico del establecimiento

Al consultar a la docente sobre las debilidades de la Experiencia Pedagógica, ella expresó primeramente el ambiente físico, pues considera que la precariedad de la infraestructura y mobiliario del establecimiento educativo genera en los niños y niñas una sensación de agobio y aburrimiento, ya que las salas son

pequeñas y el patio es algo similar a un pasillo con arenilla, sin lugares donde sentarse ni vegetación.

*“Y para qué hablar del espacio físico, que ellos están todo el día en una sala, y el patio que tienen para qué, para qué sirve el patio, pura tierra, un pasillo, una salitrera con tierra, eso es. Entonces todas esas cosas hacen que los niños, eeh, se comporten así, que estén agobiados, aburridos” (Entrevista N°2)*

Menciona también la falta de estímulos sensoriales en el espacio físico, donde ella expresa que si la Experiencia Pedagógica se hubiera realizado en una escuela con un mejor ambiente físico, hubiera resultado mejor, al sacar a los niños y niñas de los espacios en los que se ven encerrados cada día durante varias horas.

*“Esa sala es muy pequeña para la cantidad de niños que hay, se necesita quizás más estímulo, más elemento visual, sonoro, donde ellos desarrollaran todos los sentidos, el tacto, el cuerpo, la expresión, la vista...yo creo que ese fue uno de los factores, quizás si este mismo proyecto se hubiese ejecutado en una escuela que tuviera un patio con arbolitos, sacar a los niños al patio, porque acá en “la escuela” no había ni eso, habría sido distintos, distinto habría, se habrían podido haber hecho con mayor estímulo, ese mismo proyecto que tu ejecutaste pero con otro ambiente, con otro espacio, otro lugar” (Entrevista N°2)*

Esta posibilidad de sacar a los niños y niñas de su espacio rutinario se comentó con la profesora en el periodo de diagnóstico, pero las complicaciones y responsabilidades que conlleva sacar a los estudiantes fuera del establecimiento hicieron que esta idea no pudiera llevarse a cabo.

Es importante esta acotación de la docente, pues muchas veces no se considera el ambiente físico y su influencia en generar un ambiente educativo enriquecido, por lo que no se consideran estrategias que puedan suplir las

necesidades que escuelas como estas presentan de manera estética y de calidad de vida. Se podría haber instado a los apoderados o al establecimiento a gestionar recursos para mejorar la sala, diseñando el agregar estímulos visuales o sonoros que enriquezcan el desarrollo de las experiencias de aprendizaje y genere en los niños y niñas una motivación por aprender y una sensación de bienestar.

#### **4.3.1.1.2.2 Categoría: Equipo directivo que desvaloriza las propuestas innovadoras**

Otro factor mencionado por la docente es la dificultad para que el Equipo directivo apoyara las propuestas innovadoras, lo que ejercía presión en la profesora y por ello no se sentía tan dispuesta a entregar las horas pedagógicas que se le pedían, pues la posibilidad de que viniera la Jefa de Unidad Técnico Pedagógica a observar la clase y ver que los niños y niñas no desarrollaran guías podía generar conflictos.

La docente expresa que la innovación no es algo que se valore en la escuela en que estudia el grupo curso, pues no se ve como un apoyo al aprendizaje sino como una causal de desorden del grupo curso, lo que genera una mala percepción de los equipos directivos hacia el docente que quiere innovar, generando entonces un miedo a quebrar esa situación para no ser tildado de “mal trabajador/ mal profesor”. Lo que se puede deber a la valoración que tiene el establecimiento de que los niños y niñas tengan un rol pasivo en el aprendizaje, en cuya visión se considera positivo que los estudiantes estén aprendiendo callados mirando al docente, mientras que no se toma en cuenta que cuando los estudiantes sentados en grupo conversando sobre cómo solucionar un problema también están aprendiendo y de una mejor manera que solo recibiendo la información.

*“Entonces, sacarlos a ellos de esa rutina implica que tú te vas a arriesgar también como docente a que se te desordenen, a que llegue la jefa y te rete po’.* -

*¡Porque el curso está así!, ¿Dónde está? Y por qué en la planificación sale esto y usted está haciendo otra cosa-, entonces es romper eso, es romper, ese quiebre implica que al final tú vas a hacer mal tu trabajo para ellos, pero tú intención fue buena” (Entrevista N°2).*

La profesora jefe tiene una visión de la Jefa de Unidad Técnico Pedagógica como una persona rígida, que no muestra una actitud abierta al aprovechar los intereses de los niños y niñas, desmereciendo la planificación emergente, así como por la valorización que esta jefa tiene del SIMCE, pues es ella la que obliga a que la profesora tenga que desarrollar guías tipo SIMCE en cada clase, la que persiste en la obligatoriedad de trabajar los “7 pasos para la lectura” en cada clase, con letreros en cada sala para que a nadie se les olviden estos pasos.

Y la Jefa de UTP revisa los cuadernos para verificar que se desarrollen estas guías para preparar el SIMCE, pues en veces anteriores, la profesora no las desarrolló para poder enseñar a los niños y niñas diversos conceptos que ellos no manejan y al momento de desarrollar las guías, no comprenden lo que se les está preguntando.

Por este énfasis que ella tiene en preparar a los niños y niñas para las pruebas SIMCE, es que se cierran las puertas a las estrategias didácticas innovadoras. Ya que lo importante no era desarrollar los aprendizajes, sino el saber responder las preguntas tipo SIMCE, pues a pesar de que la jefa de UTP decía que los niños y niñas tenían buenos resultados en 2do Básico, eso no se veía reflejado en el desconocimiento de muchos conceptos que se trabajan en los primeros años de la Educación Básica, así como tenían un desarrollo de la escritura mayormente bajo, pues las guías que utilizaban eran en su mayoría de alternativas y la falta de necesidad de redactar textos les produjo esta complicación, la cual fue compleja en las experiencias de escritura creativa.

La Jefa de UTP tenía bajo vigilancia a la docente, lo que le generó tanta presión que tuvo una licencia por agobio laboral.

*“Entonces pasa por un tema netamente de voluntad, de voluntad de ella (Jefa UTP), si la persona que están a cargo no tienen la voluntad de querer hacer un cambio, de querer, de traer propuestas nuevas, no vamos a ver nunca un cambio en los niños” (Entrevista N°2).*

*“Se cierra a la innovación y todo por el famoso SIMCE po’, si ahí está la presión en la jefa, lo único que le importaba es que los niños respondieran, que estudiaran, que se memorizaran esto que esta acá y para de contar. Entonces el ambiente de temor que se generó post paro...fue súper decisivo al momento de como tú vas a realizar tu práctica, porque ya cambia po’, porque estas contra el tiempo, se viene fin de año y tienes que cerrar el semestre, y los contenidos no se alcanzaron a pasar, entonces como máquina ahí, ya chiquillos, esto, esto y esto otro” (Entrevista N°2).*

#### **4.3.1.1.2.3 Categoría: Falta de integración del equipo del establecimiento en la Experiencia Pedagógica**

Otro factor a considerar como una debilidad en el desarrollo del proyecto fue la falta de apoyo desde los otros docentes, pues se preparaban los materiales y se llevaba a cabo principalmente por la estudiante en práctica, así como no existió una articulación con los docentes que realizan las clases en el grupo curso, por lo que las estrategias didácticas tradicionales se mantuvieron, incluida también la profesora jefe que debido al agobio laboral sufría, no se encontraba en una condición en la que pudiera entregar de su tiempo para apoyar o guiar en el desarrollo del proyecto, a pesar de las constantes búsquedas de este apoyo desde la estudiante en práctica.

Los demás docentes también se encontraban sumidos en sus propios problemas en el aula, ya que no es fácil trabajar en un contexto donde hay una valorización cultural de la violencia como la forma de solucionar los problemas, por lo que muchos docentes vivían en constante lucha por mantener la conducta y respeto de los estudiantes en el desarrollo de la clase. Así como no existían espacios en los cuales poder articularse.

*“Porque como tanto se decía allá lo que hay que hacer, es un trabajo del equipo, un trabajo en conjunto, si tu vienes con este proyecto , lo tienes que conversar con la profesora que esté a cargo y ojalá integrar a la mayor cantidad de personas que te apoyen, sobre todo en ese colegio que es súper difícil, aquí integrar con el equipo PIE, integración, a los jefes, a todos los que quieran participar de un proyecto para que los niños vean que todos están remando para el mismo lado, que están todos de acuerdo” (Entrevista N°2).*

Es importante el mostrar que la docente encontraba en el equipo del PIE<sup>142</sup> un gran apoyo en el desarrollo de estrategias que mejoraran los aprendizajes, más que en el apoyo de otros docentes.

#### **4.3.1.1.2.4 Categoría: Falta de sistematicidad de la Experiencia Pedagógica “Quiero un cambio”**

La docente considera como otro factor negativo en el desarrollo de la Experiencia Pedagógica la falta de sistematicidad de esta, la que de haber existido habría podido generar mayores aprendizajes y una mejor disposición de los niños y niñas a las experiencias presentadas.

*“Y también el tema del tiempo yo creo que fueron muy pocas las clases que se hicieron de este proyecto, (...) pero si hubiese sido quizás más sistémico*

---

<sup>142</sup> Sigla de Proyecto de Integración Escolar, nacido a partir del Decreto N° 170 de 2009. Fuente: <http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201405071255480.ManualOrientacionesPIE.pdf>

*desde el principio, ya primera clase vamos a desarrollar esto, a la segunda sesión vamos a desarrollar esta cosa, cosa que los niños ya sepan que venía la hora del taller con la profesora en práctica allá, y ellos ya se predisponen, ellos ya se ponen hasta contentos porque saben que van a hacer algo distinto, están expectantes de que viene ahora” (Entrevista N° 2).*

En el informe de práctica se explicó los diversos factores que se encontraron en el camino y que no permitieron que se desarrollaran todas las experiencias de aprendizaje, como la inasistencia del equipo docente, los cambios de planes u olvidos de acuerdos realizados por la profesora jefe, la presión que ejercía la Jefa de UTP en la profesora jefe, por lo que ella consideraba que realizar las experiencias de aprendizaje con las didácticas propuestas por la estudiante en práctica avanzaban muy lento, siendo que utilizando el libro de clases de podía realizar de forma más simple, las pruebas que se realizaban también dificultaron el desarrollo de experiencias de aprendizaje.

Pero la docente, probablemente, como se vislumbra en su discurso no se dio cuenta de estas situaciones, ya que el agobio laboral que sufría no permitía que notara la presión que expresaba y que determinaba muchas de sus prácticas docentes.

#### **4.3.1.1.2.5 Categoría: Disposición horaria en que se realizó la Experiencia Pedagógica**

Además de la poca sistematicidad, la docente menciona el horario en que se realizaron las experiencias de aprendizaje como una de las complicaciones para llevarse a cabo, pues como la mayor parte de las experiencias de aprendizaje fueron desarrolladas en las últimas horas de la jornada ella percibió que los niños y niñas no las realizaron tanto para aprender, sino por el disfrute que les producía la actividad.

Así como en las últimas horas la mayoría de los niños y niñas, y los docentes también, se encuentran cansados de lo sucedido a lo largo de la jornada, por lo que la disposición al aprendizaje no es tanta como puede ser en las primeras horas de la mañana.

Entonces, este horario produjo que las experiencias de aprendizaje no tuvieran tanto impacto en los niños y niñas, o que no pusieran tanta atención como podrían haberlo hecho si fuera en un horario más temprano.

*“Yo ese proyecto lo hubiera hecho a las 8 de la mañana y no a la última hora, porque a las 8 de la mañana, o sea en las dos últimas horas ellos están cansados, están agobiados, si bien hay que hacerle algo distinto ahí, lo van a hacer quizás por diversión, por querer salir de toda la rutina del día de colegio, en cambio si tú lo haces a las 8 de la mañana, va a ser divertido y además les va a significar un aprendizaje mayor, (...) en cambio sí de las 8 hasta las 1 están todo el día en clase, en clase y dejas para los dos últimos bloques ellos ya están cansados y no le van a tomar el mismo peso que si hubiesen sido a las dos primeras horas” (Entrevista N°2).*

Aunque es importante aclarar, que en las primeras experiencias se utilizaron horarios de la mañana, pero por temor a la vigilancia de la jefa de UTP, la docente sugirió el cambiar las experiencias innovadoras a las asignaturas de Música y taller SIMCE, donde no existía una constante supervisión, lo que consta en el informe de práctica.

## **Capítulo V: Conclusiones**

El presente estudio de casos tuvo por Objetivo general el Analizar el proceso de la Experiencia Pedagógica “Quiero un cambio” realizada en un grupo curso Tercer Año Básico de un establecimiento educativo municipal ubicado en el



sector de Bajos de Mena en la comuna de Puente Alto, y para llegar a este objetivo se definieron como Objetivos específicos el conocer el Diagnóstico de la Experiencia Pedagógica “Quiero un cambio” y los análisis que llevaron a la construcción de esta, conocer el Desarrollo de la Experiencia Pedagógica “Quiero un cambio” y sus resultados pedagógicos, analizar los aspectos positivos de la Experiencia Pedagógica “Quiero un cambio” desde la evaluación final y analizar los aspectos negativos de la Experiencia Pedagógica “Quiero un cambio” desde la evaluación final.

El primero objetivo específico se llevó a cabo de manera satisfactoria, ya que apoyado por las informaciones que contenían el Diagnóstico de la Práctica Profesional I y los datos que se obtuvieron y analizaron en ese momento, se pudieron observar con una nueva mirada y en este estudio se tuvo la posibilidad de profundizar aún más en el análisis de los datos recogidos para contextualizar la experiencia.

Sobre el segundo objetivo específico, se puede decir que este arrojó resultados mucho mejores de los que se habían percibido inicialmente, esto debido a la percepción negativa que produjo esta Práctica Profesional en la seminarista, por el contexto de la misma y el llegar a compartir el sentimiento de agobio y desesperanza que la profesora jefe tenía, lo que dio resultado en una gran inseguridad con respecto a haber mejorado la situación. Al mirar la Experiencia Pedagógica desde unos meses de lejanía, procesar las informaciones y analizarlas, volviéndolas más objetivas, permitió ver que la Experiencia Pedagógica se llevó a cabo de una manera positiva, que los niños y niñas participaron y aprendieron, por lo que se mejoró en ese sentido.

El tercer y cuarto objetivos específicos se llevaron a cabo desde la perspectiva de la profesora jefe del grupo curso, su mirada pudo ampliar la percepción que tenía la seminarista de su propia práctica, analizándola más profundamente, con menos sentimentalismo, generándose una mayor reflexión en

lo sucedido, lo que en el momento de la Experiencia no se pudo hacer por el estado anímico que se vivenciaba.

A pesar de que se comparten percepciones con la docente, hay otras que no, las cuales generan una duda sobre si la docente al estar sufriendo agobio laboral no se dio cuenta de que no entregó el apoyo y guía que la seminarista necesitaba en ese momento, así como este mismo agobio hizo que en ocasiones la docente considerara que era mejor realizar las clases usando el libro de la asignatura o que por miedo a que la Jefa de Unidad Técnico Pedagógica la reprendiera por no realizar las guías, se cambiara el horario de las instancias poniéndolas en la tarde, en ramos que no tenían una gran vigilancia.

Con este análisis, también emerge la importancia del Equipo directivo y educativo de los establecimientos educacionales, los cuales deben apoyar a los docentes, en vez de presionarlos y hacerlos sentir incapaces de realizar un buen trabajo, sobre todo los equipos directivos, quienes como líderes deberían usar un lenguaje propositivo, que apoyara en desarrollar estrategias didácticas que mejoren las prácticas pedagógicas y generara en los docentes la confianza de poder solucionar los problemas que se encuentran en cada grupo curso.

Sobre el análisis mismo de la Experiencia pedagógica que tenía por objetivo general el “Mejorar la forma de relacionarnos para poder mejorar la calidad de vida y Generar experiencias de aprendizaje más lúdicas que permitan un desarrollo integral de los niños y niñas”, se puede decir que no se cumplió en su totalidad, pues principalmente se mejoró en la generación de experiencia de aprendizaje más lúdicas, pero a pesar de que no hubo grandes cambios en la forma en que los niños y niñas se relacionaban, hubo algunos casos en que los niños y niñas sí decidieron hacer un cambio y con el apoyo de las entrevistas con los apoderados se pudo encontrar estrategias que dieron pie a una mejora en esta realidad.

No se sabe con seguridad si las mejoras que hubo en la forma de relacionarse de algunos niños y niñas se mantuvieron luego de que se acabara la Práctica Profesional del Primer semestre, pero se espera que como la docente guía expresó en la segunda entrevista “Cuando hay situaciones con niños que los marcan de manera positiva no se olvida nunca, yo creo que eso se produjo en varios niños”.

Las situaciones vividas durante la Experiencia Pedagógica son resultado de problemas estructurales en el Sistema Educativo Chileno, así como problemas estructurales a nivel social, pues si la educación de nuestro país no da espacio a que los niños y niñas se desarrollen integralmente, si no potencia el deseo de aprender, de reflexionar, expresar, ser un sujeto de cambio, es difícil que se produzca una mejora en nuestra sociedad.

Si se sigue dando la importancia al SIMCE que se vislumbró en el establecimiento educativo, no se logrará que los niños y niñas aprendan y se desarrollen, ya que seguirá habiendo establecimientos donde lo principal sea entrenar a los niños y niñas a responder de mejor manera la prueba estandarizada, como hace un preuniversitario para la P.S.U., en vez de que puedan construirse aprendizajes y que mediante estos haya un desarrollo que permita a los niños y niñas tener mejores expectativas de vida, que logren vivir en un contexto que no los vulnere de la manera en que lo hace, donde puedan exigir sus derechos y luchar por ellos con convicción. Y esta importancia al SIMCE es producto de que los bajos resultados en esta prueba pueden significar el cierre del establecimiento educativo, así como la reducción de los recursos.

Esos recursos eran muy necesarios en el centro educativo, ya que su ambiente físico no promovía ni el bienestar de los niños y niñas, ni para el personal que trabajaba en él. Para lograr aprendizajes satisfactorios en establecimientos educativos insertos en contextos altamente vulneradores, es necesario que exista un equipo multidisciplinario y fuertes redes con los actores e

instituciones de la comunidad externa, ya que gestionando con ellos se puede tener acceso a talleres para los apoderados, recursos que no se tengan desde las subvenciones, una valorización y cuidado del establecimiento por la comunidad, entre otras oportunidades.

Mediante este estudio de casos se produjeron varios aprendizajes en la seminarista y practicante que vivió el proceso de la Experiencia Pedagógica, pues el poder mirar lo vivido desde una mirada más impersonal, con las emociones que producía el recordar la experiencia ya lejana, dio paso a una reflexión enriquecedora a su práctica docente.

Gracias a esta instancia se aprendió a valorar el trabajo en equipo, el cual es muy necesario para que una propuesta de mejora pueda lograr sus objetivos, a no tener miedo a generar redes con la comunidad y a seguir intentando si no los actores no responden a las invitaciones a participar, tratando de que comprendan el sentido de lo que se quiere realizar.

Es esa transmisión del sentido la que no se supo hacer, la cual debe de ser lo más clara posible, tratando de que todos los actores involucrados puedan reflexionar sobre ella y aportar a la propuesta de mejora, participar activamente y evaluarla en el proceso para ir mejorando los nudos críticos que puedan surgir.

También se aprendió que a pesar de que alguien tenga un cargo de mayor jerarquía no puede soportarse que le falte el respeto a sus compañeros de equipo, que como a cualquier persona debería tratarles con respeto y como aprendizaje personal, no solo laboral, se aprendió a no tener temor de exigir el respeto que se debe a cada ser humano por simplemente serlo.

La experiencia de esta Práctica Profesional fue compleja emocionalmente, produjo muchas dudas en el momento en que se realizó, muchas inseguridades y a veces la duda de si se tenía las capacidades necesarias para ser un docente. Pero es importante comprender que un docente está en constante formación y que

la Práctica Profesional es el primer enfrentamiento con la realidad diaria, pues a diferencia de las prácticas iniciales e intermedias, no es un proceso de ir una vez a la semana por meses y luego tener dos semanas intensivas, una Práctica Profesional es el aprender a sobrellevar los problemas que diariamente existen en los establecimientos educacionales, el formar vínculos con los niños y niñas y el equipo, el ver las realidades que vive cada niño/a y buscar estrategias que permitan la mejora de su calidad de vida, lo que se vivencia mucho en los sectores altamente vulneradores, donde se conocen diversos casos de violencias que observan o sufren los niños y niñas por ejemplo. Para ello se necesita el generar redes que permitan el aseguramiento del bienestar de los niños y niñas, promover el cumplimiento de sus derechos, los cuales son trabajos que se suman al pedagógico en contextos como este. Tanto a nivel escolar como en la Educación Parvularia. Lo que no se trata de un asistencialismo, sino el generar las instancias que permitan que los actores de la comunidad educativa puedan construir aprendizajes que mejoren su calidad de vida, que encuentren sentido en ello. El trabajo con las artes puede ayudar a construir estos aprendizajes, apoyando a la generación de espacios de expresión que tanto niños/as como adultos necesitan.

### **Propuesta de mejora**

Con respecto a la propuesta de mejora se sugiere el construir Experiencias Pedagógicas con mayor participación de los actores de la comunidad, para que tenga sentido para ellos y motivarse a generar un cambio, donde se tenga una dinámica de reflexión en conjunto y así buscar diversas estrategias para sortear los diversos problemas que puedan surgir en el proceso.

Así como es importante la generación de redes con la comunidad externa, con el propósito de apoyar en el proceso educativo de los niños y niñas, así como en el fortalecimiento del rol parental, es decir, que los apoderados se comprometan con el proceso educativo de sus hijos/as, lo que significará una

mejora en los aprendizajes de los niños y niñas, así como en su desarrollo emocional.

Otra propuesta es el conocer y respetar la diversidad de nuestros niños y niñas en el aula, por lo que se debe planificar en pos de esto, buscando diversas estrategias de enseñanza/aprendizaje que permitan que todos y todas puedan aprender.

También se sugiere el estar más atento a las señales que los niños y niñas dan durante el desarrollo de las experiencias de aprendizaje, para saber cuándo seguir con la siguiente actividad, así como el tener mayor claridad sobre el disfrute que los niños y niñas tienen al realizar las diversas estrategias didácticas que se les presenten, promoviendo la felicidad. Además, es necesario el desestructurar más la sala al realizar las experiencias de aprendizaje, así como el pensar en un momento donde se realicen ejercicios de relajación que permitan recobrar la concentración en lo realizado.

Finalmente, es importante el ir analizando sistemáticamente las prácticas pedagógicas, para tener una mirada holística del ambiente educativo y los procesos de aprendizaje de los niños y niñas, lo que puede ayudar a mantener la convicción de que la educación tiene por fin el desarrollo pleno del ser humano.

## Bibliografía

- Alberich, T. (2008). IAP, redes y mapas sociales: desde la investigación a la intervención social. *Portularia: Revista de trabajo social*, 8(1). 131-151.
- Álvares, I. (2006). Índice de Vulnerabilidad Social en los Países de la OCDE. *Economic Analysis Working Papers Series*.
- Arts Integration Solutions. (2011). *Assessment guide*. Tucson: Arts Integration Solutions.
- Assaél, J., Cornejo, R., González, J., Redondo, J., Sánchez, R., & Sobarzo, M. (Abril-Junio de 2011). La Empresa Educativa Chilena. *Educ. Soc., Campinas*, 32(115), 305-322.
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile*. (s.f.). Obtenido de <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=131386&idVersion=1980-08-11>
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile*. (s.f.). Recuperado el Octubre de 2014, de <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=19478>
- Biblioteca Nacional del Congreso de Chile*. (s.f.). Recuperado el Octubre de 2014, de <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=19446>
- Biblioteca Nacional del Congreso de Chile*. (s.f.). Recuperado el Octubre de 2014, de <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=19478>
- Biblioteca Nacional del Congreso de Chile*. (s.f.). Obtenido de <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=210495>
- Carrasco, A. (2013). Mecanismos performativos de la institucionalidad educativa en Chile: pasos hacia un nuevo sujeto cultural. *Observatorio Cultural*(15).
- Carvajal, M. M. (2009). *Fundación Academia de Dibujo Profesional*. Obtenido de [http://www.fadp.edu.co/uploads/ui/articulos/LA\\_DIDACTICA.pdf](http://www.fadp.edu.co/uploads/ui/articulos/LA_DIDACTICA.pdf)
- Ceferino, J. (2013). "Incidencia de las estrategias didácticas, implementadas por el docente de la disciplina de Lengua y Literatura para desarrollar la Comprensión Lectora en los estudiantes de 11mo. Grado, Turno Matutino del Instituto Nacional Once de Septiembre (INOS), del Municipio de Waspam, Rio Coco, Región Autónoma Atlántico Norte (R.A.A.N), I Semestre del año 2012". (Tesis de Maestría). Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Nicaragua.

<http://revistacatedra.unan.edu.ni/index.php/investigaciones/article/download/339/309>

- Cornejo, A. (2005). *SINAE: Sistema Nacional de Asignación con Equidad para Becas JUNAEB*. Santiago.
- Egaña, M. (1997). La Ley de Instrucción Primaria Obligatoria: Un debate político. *Mapocho*, 180-181.
- Eisner, E. (1998). *Cognición y Curriculum: Una visión nueva*. (O. Castillo, Trad.) Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.
- Fundación Educacional Arauco. (1998). *Conocer e incorporar a la comunidad en la escuela: Una propuesta para el equipo docente*. Santiago: Dolmen.
- Gardner, H. (1993). *La mente no escolarizada: Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. (F. Meler-Ortí, Trad.) Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. (F. Meler-Orti, Trad.) Barcelona, España: Paidós.
- Gardner, H. (2001). *Estructuras de la mente: La teoría de Las Inteligencias Múltiples* (Segunda Edición ed.). Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Gardner, H. (2010). *La inteligencia reformulada: Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. (G. Sánchez, Trad.) Barcelona: Paidós.
- Gobierno de Chile. (02 de Noviembre de 2015). *gob.cl*. Recuperado el 16 de Enero de 2016, de <http://www.gob.cl/2015/11/02/conoce-el-proyecto-de-ley-que-crea-el-sistema-nacional-de-educacion-publica/>
- Golberg, M. (2012). *Arts Integration: Teaching Subject Matter through the Arts in Multicultural Settings 4/e*. Pearsons.
- Gomes Araújo, E., & Campoy Aranda, T. J. (2009). Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos. En A. P. Vallejo, *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación* (págs. 277-304). Madrid: EOS.
- Hernández, R. F. (2010). *Metodología de la investigación* (5a Ed ed.). México: McGraw-Hill Interamericana.
- JUNAEB. (s.f.). *Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas*. Obtenido de <http://www.junaeb.cl/quienes-somos>.



- Kawulich, Barbara B. (2006). La observación participante como método de recolección de datos [82 párrafos]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* [On-line Journal], 6(2), Art. 43, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0502430>
- Lahey, B. (1999). *Introducción a la psicología*. Madrid: Mc Graw-Hill.
- MacMillan, J. H., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson Educación, S.A.
- Malagón y Montes, G., Jara, E. (2012), *La evaluación y las competencias en el Jardín de niños*. México: Trillas Editorial.
- Martínez, A. (nov-dic de 2013). Abraham Flexner, Benjamin Bloom y Fidel Ilizástigui Dupuy: paradigmas de la educación médica americana. *Rev. Ciencias Médicas*, 17(6), 202-216.
- Ministerio de Educación. (2013). *Bases curriculares de la Educación Básica*. Santiago.
- Mucchielli, A. (2001). *Diccionario de métodos cualitativos en ciencias humanas y sociales*. Madrid: SINTESIS.
- Museo de la Educación Gabriela Mistral. (s.f.). *Museo de la Educación Gabriela Mistral*. Recuperado el Octubre de 2014, de [http://www.museodelaeducacion.cl/Vistas\\_Publicas/publicContenido/contenidoPublicDetalle.aspx?folio=7470](http://www.museodelaeducacion.cl/Vistas_Publicas/publicContenido/contenidoPublicDetalle.aspx?folio=7470).
- Núñez, M. I. (2005). Educación por el arte y valores. *Revista del Instituto de Investigaciones Educativas.*, 55-58.
- Pinedo, P., & Hernández, M. (2007). Los mapas conceptuales: una poderosa herramienta para el aprendizaje significativo. *ACIMED*.
- Porlán, R. (1987) El diario del profesor. *Revista Investigación en la Escuela*, 2 77-78. Recuperado el 20 de Enero de 2016, de [http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/2/R2\\_2.pdf](http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/2/R2_2.pdf)
- Read, H. (2010). *Educación por el Arte*. Barcelona: Paidós.
- Rodari, G. (1983). *La gramática de la fantasía: Introducción al arte de inventar historias* (Primera Edición ed.). (J. Govre, Trad.) Barcelona: Argos Vergara.

- Romo, M (1987). Treinta y cinco años de pensamiento divergente: teoría de la creatividad de Guilford. *Estudios de psicología*, ISSN0210-9395. Nº 27-28. Pp. 175-192.
- Ruppert, S. (2006). *Critical Evidence: How the Arts Benefit Student Achievement*. Washington: National Assembly of State Arts Agencies.
- Sacristán, J. G. (2010). Fundamentos de una psicología La función abierta de la obra y su contenido. *Revista Electrónica Sinéctica*, (34), 11-43.
- Salazar, G. (Diciembre de 1987). *Educación Popular. Propositiones*(15).
- Silverstein, L., & Layne, S. (2010). *The John F. Kennedy Center for the Performing Arts*. Recuperado el 20 de Noviembre de 2014, de <http://artsedge.kennedy-center.org/educators/how-to/arts-integration/what-is-arts-integration>
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudios de casos* (Segunda edición ed.). Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- Tamaki, D. (Noviembre de 2006). Kamishibai for everyone! *Carp Tales*, 5-6.
- Tanaka, K., & Udagawa, A. (2008). Creating Kamishibai: An Interview with Noriko Matsui. *Carp Tales*, 8-11.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Paidós.
- Tenti, E. (2011). *La Escuela y la Cuestión Social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- The Art Education Partnership. (1999). *Champions of change: The impact of the arts on learning*. (E. Fiske, Ed.)
- Velazco, M. (s.f.). *Comité institucional de Acreditación*. Obtenido de [http://acreditacion.udistrital.edu.co/flexibilidad/estrategias\\_didacticas\\_aprendizaje\\_colaborativo.pdf](http://acreditacion.udistrital.edu.co/flexibilidad/estrategias_didacticas_aprendizaje_colaborativo.pdf)

## Anexos

### Ejemplo de escala de apreciación

Nº	Apellidos	Nombres	Indicador 1			Indicador 2			Total Individual
			NL 0	PL 1	L 2	NL 0	PL 1	L 2	
1									
2									
3									
4									
5									
6									
7									
8									
9									
10									
11									
12									
13									
14									
15									
16									
17									
18									
19									
20									
21									
22									
23									
24									
25									
26									
27									
28									
29									
30									
31									
32									

33									
34									
35									
Total Logro por Indicador del curso									

**Observaciones:**

---



---



---

**Guion entrevista semiestructurada en profundidad**

**1° Entrevista (04 de Mayo de 2015)**

**Objetivo:** Conocer las percepciones de la docente con respecto a los la educación, el aprendizaje y las didácticas utilizadas.

Tema: Aprendizajes

- \*Nivel de aprendizajes del grupo curso
- \*Expectativas de aprendizaje del colegio sobre el grupo curso
- \*Expectativas de aprendizaje de la docente sobre el grupo curso

Tema: Didáctica

- \*Estrategias didácticas utilizadas
- \* Didáctica que apoyaría al grupo curso en su proceso de aprendizaje

Tema: Colegio

- \* Cumplimiento de la Misión y visión
- \* SIMCE
- \*Relación escuela-familia

## 2° Entrevista (14 de Enero de 2015)

**Objetivo:** conocer las percepciones de la docente sobre la Experiencia Pedagógica “Quiero un cambio”

\*Percepción del diagnóstico

\*Pertinencia del objetivo de la Experiencia Pedagógica “Quiero un cambio”

\* Percepción de las experiencias de aprendizaje realizadas

\*Aspectos positivos de la Experiencia Pedagógica “Quiero un cambio”

\*Aspectos negativos de la Experiencia Pedagógica “Quiero un cambio”

\*Opinión general de la Experiencia Pedagógica “Quiero un cambio”

\*Sugerencias

### Informaciones y datos recolectados

#### 1. Tabla de datos diagnóstico

Nº	Nombre	Vive con	Sexo	Edad	Repitencia	N.E.E.	Psicólogo
1	A. D.	Madre	F	9	1º Básico	-	-
2	A. M.	Madre	F	7	-	-	-
3	A. Y.	Fam.Pater	F	8	-	-	-
4	A. D.	Madre	F	8	-	-	-
5	C. Y.	Padres	F	8	-	-	-
6	C. M.	Padres	F	7	-	-	-
7	D. K.	Padres	F	9	2º Básico	-	Sí
8	D. L.	Madre	M	8	-	-	-
9	E. A.	Madre	M	8	2º Básico	TEL expresivo	-
10	E. F.	Madre	M	9	-	DEA y TDA	-
11	E. V.	Madre	M	7	-	-	-
12	F. A.	Padres	M	9	1º Básico	-	Sí

13	F. N.	Padres	F	9	-	-	-
14	G. M.	Padres	F	8	-	-	-
15	H. S.	Padres	F	7	-	-	-
16	M. C.	Padres	F	8	-	-	-
17	M. A.	Madre	M	10	3º Básico	-	-
18	M. B.	Padres	M	7	-	DEA	Sí
19	M. L.	Madre	F	8	-	-	-
20	M. K.	Padres	F	7	-	-	-
21	M. V.	Madre	F	7	-	-	-
22	M. D.	Padres	M	10	1º y 2º B.	DI leve	-
23	P. Y.	Madre	F	8	-	-	Sí
24	R. C.	Padres	F	7	-	-	-
25	S. M.	Madre	M	7	-	TDAH	Sí
26	T. A.	Madre	F	10	-	FIL	-
27	V. K.	Madre	M	8	-	-	-
28	V. T.	Padres	M	7	-	DEA	-
29	Z. M.	Padres	M	11	-	DI leve y TDAH	Sí
30	C. A.	Madre	F	11	1º y 2º B.	-	-
31	F.r H.	Madre	M	9	-	-	Sí
32	B. S.	Padres	M	9	-	-	-

Nº	Escolaridad Padre	Escolaridad Madre	Ing. Familiar	Personas en el hogar
1	-	1º Medio	Sueldo Mínimo	4
2	4º Medio	4º Medio	\$240.000	4
3	1º Medio	2º Medio	\$80.000	2
4	3º Medio	Sup. Incompleta	Sueldo Mínimo	6
5	1º Básico	2º Medio	\$350.000	5
6	2º Medio	8º Básico	\$400.000	4
7	1º Medio	1º Medio	Sueldo Mínimo	5
8	-	8º Básico	-	4
9	-	4º Medio	Sueldo Mínimo	3

10	2º Medio	2º Medio	\$100.000	2
11	1º Medio	4º Medio	\$320.000	3
12	2º Medio	2º Medio	\$180.000	5
13	3º Medio	8º Básico	-	6
14	3º Medio	8º Básico	\$210.000	-
15	Superior Inc.	4º Medio	Sueldo Mínimo	3
16	8º Básico	5º Básico	\$400.000	7
17	-	4º Medio	\$220.000	5
18	4º Medio	2º Medio	\$300.000	4
19	-	4º Medio	-	4
20	2º Medio	4º Medio	\$210.000	4
21	-	4º Medio	\$210.000	2
22	3º Básico	3º Básico	\$180.000	6
23	-	-	\$200.000	6
24	1º Medio	1º Medio	\$210.000	5
25	7º Básico	6º Básico	\$230.000	5
26	4º Medio	3º Medio	\$210.000	4
27	-	3º Medio	\$280.000	4
28	4º Básico	2º Básico	\$100.000	4
29	6º Básico	4º Básico	\$100.000	4
30	-	8º Básico	-	3
31	1º Medio	1º Medio	-	5
32	8º Básico	8º Básico	\$150.000	5

## 2. Distribución y organización de la actividad curricular del grupo curso

### Distribución y organización de la actividad curricular

Hora	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
8:00	Orientación	Religión	Lenguaje	Lenguaje	Matemáticas
9:30	Tecnología	Religión	Lenguaje	Lenguaje	Matemáticas
	Recreo				
9:50	Lenguaje	Matemáticas	Artes	Matemáticas	Lenguaje
11:20	Lenguaje	Matemáticas	Artes	Matemáticas	Lenguaje
	Recreo				
11:30	Ed. Física	Historia	Matemáticas	ENLACE	Ciencias
13:00	Ed. Física	Historia	Matemáticas	ENLACE	Ciencias
	Almuerzo				
14:00	Historia	Música	T. SIMCE	Ed. Física	
15:30	Ciencias	Música	T. SIMCE	Ed. Física	

## 3. Diario reflexivo

Fecha: 11 de Marzo de 2015
Título: Artes como un espacio de no-creación.
1º Descripción del incidente crítico:  Al entrar por primera vez a sala, que será mi sala por el resto del semestre, soy presentada a la profesora jefe y la asistente de aula durante el recreo. Al terminar éste, la profesora jefe se va a realizar clases al 2º año "A" e ingresa el profesor que realiza Artes al curso.  Este al entrar pregunta a la asistente de aula sobre quién soy, yo le respondo que es mi práctica profesional, entonces él se ríe y dice: "Pobrecita, vamos a ver cuánto duras", respondo con una sonrisa.



Pregunto al profesor sobre qué se realizará en la clase y cómo puedo ayudarlo, el me pide que entregue hojas blancas. Luego de que las entrego, el profesor me dice que ahora solo necesito mantener la buena conducta de los estudiantes.

El profesor entonces comienza a realizar un dibujo sobre una granja en la pizarra, después explica a los niños y niñas que ellos deben copiar el dibujo en su hoja y colorearlo. Él especifica que el dibujo debe ser exactamente igual al de la pizarra.

Algunos niños y niñas expresan que “es muy difícil dibujarlo igual”, así como otros declaran que el dibujo es “fome”, por ello algunos estudiantes comienzan a doblar las hojas como aviones de papel, uno lo arrugó y tiró a otro compañero y dos estudiantes realizaron “notebooks” con sus hojas. El profesor al percatarse de que estos estudiantes no están realizando el dibujo solicitado les llama la atención y me envía a entregarles hojas nuevamente.

Pasado al menos veinte minutos, algunos niños y niñas le llevan sus dibujos y el profesor les llama la atención porque los animales no están dibujados de la misma manera o porque no entendieron que había que dibujar exactamente todos los elementos que el profesor dibujó en la pizarra. Los estudiantes vuelven a sus asientos y solicitan mi apoyo para realizar los dibujos, pero es difícil que los lleven a cabo igual que los que deben copiar y expresan que “es imposible hacer la vaca” o “no entiendo cómo hacer el caballo”.

Al finalizar la hora pocos niños y niñas han terminado el dibujo.

2º Reflexión personal:

El arte no debería enseñarse de una manera tan estructurada y menos a esta edad, sino que debería usarse como espacio para la creatividad, es necesario que nuestros niños y niñas aprendan a valorar sus percepciones de la realidad, que puedan desarrollar su pensamiento divergente y copiando un dibujo desde una pizarra eso no va a lograrse. Además, no se hizo un momento en que se buscaran conocimientos previos sobre la granja, por ende no se sabe si los niños y niñas han visitado o visto una, lo que dificulta el proceso artístico ya que este

tema carecería de significancia y pertinencia para ellos.

### 3º Integrativo/ conceptual:

El arte es un elemento importante en el desarrollo del ser humano de manera integral pues con él podemos ejercitar la creación, el pensamiento divergente, la expresión o canalización de sentimientos, el compartir un mensaje a través de la obra realizada. Pero lo anteriormente mencionado no es solo utilizado en el lenguaje artístico, sobretodo la creatividad y el pensamiento divergente son una gran herramienta en la vida y en las distintas disciplinas del conocimiento, esto es debido a que “mediante la creatividad aprendemos a formular hipótesis o nos orientamos mejor en su relación con el problema. Esa es su importancia cognitiva” (Nuñez, 2005).

### 4º Deliberativo:

Creo que no puedo hacer mucho más que pensar y prometerme a mí misma que mantendré mi visión del arte como un espacio de creación y pensamiento divergente, por lo que intentaré que las experiencias de aprendizaje que realice con los niños y niñas durante mi carrera como educadora de párvulos y profesora de 1º a 3º Básico se mantengan en esa línea y no termine aplicando dibujos estandarizados.

### 5º Crítico:

Es debido al sistema educativo que tenemos el que las artes no se valoren, así como la ideología del capitalismo es un obstáculo para la valoración del arte ya que en la sociedad actual el pensamiento divergente no es una característica que se busca en los nuevos trabajadores. En la escuela se valoran las respuestas correctas, el seguir solo una solución, la que se entrega, se enseña la represión y la obediencia, no la autorregulación y la autonomía, es difícil que cambien las prácticas actuales en el área artística en la escuela si no llega a ser valorada y

respetada por el sistema educativo.

Fecha: 12 de Marzo de 2015

Título: Parafraseo en Lenguaje y Comunicación.

1º Descripción del incidente crítico:

La profesora entra a la sala con un proyector y me comenta que la sala de Enlace aún no está lista y que mientras no lo esté se deben realizar las clases en la sala.

Ayudo a conectar el proyector, mientras la profesora comienza la clase. Ella les cuenta la situación de la sala de Enlaces pero les explica que realizaremos una clase con videos de animación. Les pregunta sobre si han visto películas de animación digital y si quieren ver los videos, los niños y niñas responden de manera efusiva que sí. La profesora entonces les invita a poner atención a los videos porque se realizarán parafraseos de ellos y les explica lo que son estos.

Se comienza a reproducir los videos, estos son cortos animados de Pixar y los niños y niñas expresan el gusto que les produce realizar esta experiencia. La profesora luego de terminar los videos les invita a parafrasearlos, los estudiantes realizan esto sin problemas. Entonces, la profesora les invita a escribir estos parafraseos que han expresado, pero los niños y niñas comienzan a decir: “no, que fome”, “no lo voy a hacerlo”, “No voy a hacer ni una weá”. La profesora los motiva y logra que comiencen a escribir.

Mientras escriben puedo observar que toman mal el lápiz, la legibilidad de la letra es poca, mucho uso del ilativo “y”, poca extensión del texto, falta de coherencia de este y varios errores de ortografía. Las narraciones están escritas con un vocabulario limitado, por lo que cuesta entender lo que dice.

Al revisar el trabajo les decimos que está bien, aunque se corrigen las faltas de

ortografía.

2º Reflexión personal:

Este tipo de experiencias de aprendizaje son mucho más entretenidas para los niños y niñas, por lo tanto también toman significación y motivan por sí mismas, no es necesario el realizar constantes motivaciones para que mantengan la atención y disposición al trabajo. Aunque me sorprendió que al escribir la mayoría haya tenido dificultades en la redacción, pues supuse por mi experiencia en 3º año básico de una práctica intermedia en otro colegio municipal de Puente Alto, que al estar en el mismo nivel educativo podrían hacer cosas similares, como redactar textos coherentes de más de 3 líneas y sin tanto ilativo “y”, lo que en este grupo curso no se pudo observar, entendiendo que fue una generalización apresurada y como se sabe, todos los niños y niñas son diferentes.

3º Integrativo/ conceptual:

Aquí puede observarse como el “código restringido” está presente en los sectores con privación cultural, en este código las frases son cortas, sin terminar, no hay muchas generalizaciones y no se entiende muy bien sin ver el contexto de lo que se habla. Es un lenguaje poco abstracto y esto no favorece el desarrollo cognitivo de los niños y niñas.

4º Deliberativo:

El problema con el lenguaje que tienen los niños y niñas del grupo curso no puede solucionarse de un día para otro, pero con un trabajo continuo de hablar utilizando palabras más abstractas, de mostrarles más el mundo letrado, de que ellos creen textos, esta realidad puede mejorarse y poco a poco irán aprendiendo más y expresándose mejor.

5º Crítico:

Es duro ver como las clases sociales a las que se pertenecen determinan cosas tan importantes como el desarrollo cognitivo, por lo que las diferencias en el

aprendizaje comienzan desde la cuna, es por ello importante el trabajo en los jardines infantiles de sectores vulnerables, pues la intervención que se realiza les entrega más oportunidades de desarrollo integral a los niños y niñas, entregando herramientas importantes para su vida.

Con prácticas como estas uno puede afirmar con certeza que Chile es un país muy desigual, así como su sistema educativo remarca claramente esas diferencias.

Fecha: 16 de Marzo de 2015

Título: Los elásticos como distractores.

1º Descripción del incidente crítico:

En la clase de Lenguaje y Comunicación, mientras se hacía la lectura, había cuatro estudiantes que se lanzaban papeles con elásticos. Luego comenzaron a correr en la sala para tirárselos, pasando a llevar a compañeros que se encuentran leyendo, se les solicita sentarse y no lo hacen. La profesora les llama la atención y hacen caso omiso, por lo que ella para la clase hasta que se sienten, lo que da resultado pues finalmente se sientan.

Durante la clase siguen tirándose papeles, pero no se levantan de sus asientos. Al final de la clase se comienza a revisar y ellos no han realizado la guía. Entonces, una niña comienza a quejarse porque le tiraron un elástico, por lo que se les pide que entreguen los elásticos al equipo docente del aula. Los estudiantes se niegan y pepe lanza un elástico hacia mí, el que cae al suelo y lo recojo. El niño me dice: “Ya poh pasa el elástico oe”, yo le respondo que a la salida de clases se entregarán todos los elásticos, entonces él me grita: “entrega al toque la weá, entrégala oe” y pateo la silla cercana a mí, luego empuja la mesa hacia mí, toma un libro y hace un gesto de ir a pegarme con él. Sin subir el tono de voz le digo que no puedo entregárselo hasta que terminen las clases por orden de la profesora, y que no me falte el respeto o intente pegarme, pues hablaría con

la profesora jefe y la inspectora sobre eso, entonces se ríe y me dice: “nah, si era una broma no máh poh”, mientras sale de la sala.

No le digo a la profesora jefe, ni a la inspectora sobre el incidente al no ser agredida físicamente, así como por pensar que tal vez le haría pasar un mal rato al niño.

2º Reflexión personal:

El vivir violencia en un colegio no es muy raro para mí, debido a que estudié en un colegio similar cuando niña y recibía tratos de este tipo de mis compañeros por ser tímida y sumisa, pero cuando yo estudiaba jamás vi un trato así a los profesores, asistentes de aula o practicantes. En otras prácticas no me ha pasado algo similar, al contrario, los niños y niñas se sienten cómodos conmigo y me expresan cariño, así como yo me siento cómoda y feliz de estar aprendiendo con ellos. Pero en esta ocasión no me sentí cómoda, ni feliz de encontrarme en ese lugar, al contrario, me sentí muy asustada.

3º Integrativo/ conceptual:

Según Tenti(2011) , las personas que han crecido en contextos altamente vulnerables, donde son segregados de la demás población en una especie de ghettos urbanos donde la delincuencia, violencia, drogadicción, hacinamiento, poca higiene o salubridad del entorno y un estado de abandono, a veces de sus padres o familiares, así como el mismo abandono del Estado a estas situaciones provoca que se crezca con una gran inestabilidad, angustia y ausencia de porvenir, lo que provoca que comportamientos violentos, desintegradores y desintegrados, pues estas condiciones de vida influyen en la construcción de la subjetividad de los niños, niñas y jóvenes.

Así pues, este sería un caso de comportamientos violentos e inestables debido a la precaria calidad de vida de los niños y niñas de la Villa el Volcán San José, quienes han crecido en un entorno con mucha basura, escombros, violencia, drogadicción, alcoholismo, etc. Y es esto lo que produce en ellos el sentido de

“normalidad” de comportamientos de este tipo.

4º Deliberativo:

Esta es una situación compleja pues se ve en juego mi integridad física, no sé qué es lo que haré exactamente aparte de hablar con el tratando de calmarlo o no llevarle la contraria, solo tengo por seguro que trataré de mantener mi integridad física a salvo.

5º Crítico:

Estas situaciones de violencia son producto de un abandono del Estado, por lo que un buen apoyo desde todas las áreas en que hay falencias en este sector, ayudarían a bajar los niveles de violencia que se manejan. El bienestar de los niños y niñas no está asegurado, por lo que no han podido desarrollarse con normalidad, lo que provoca dificultades en sus relaciones interpersonales y en lo cognitivo.

Fecha: 17 de Marzo de 2015

Título: La ley del más fuerte, o la falta de buen trato.

1º Descripción del incidente crítico:

En la clase de Historia y Ciencias Sociales, Miri se para a empujar o mover a sus compañeros mientras trabajan; ella expresa verbalmente que no desea realizar sus tareas, por lo que le digo: “Miri, ¿Puedes hacer la tarea y sentarte?”, a lo que me responde: “Voh no me decís que hacer vieja culiá”, quedo estupefacta y solo logro reiterar que se siente y trabaje, lo que por cierto no hace. Entonces la profesora jefe le llama la atención y Micaela obedece.

Minutos después es Benjamín quien se levanta de su asiento y lanza reiteradas veces papeles a sus compañeros, por lo que le digo: “Nano, por favor, siéntate”, y como no lo hace lo repito dos veces. Entonces, Nano me responde “Le voy a dispararle con mi metracoco”, la profesora jefe lo escucha y lo saca de la sala,

habla con él sobre el respeto y Benjamín vuelve a la sala, finalmente se sienta pero no realiza las actividades de la clase.

### 2º Reflexión personal:

Al finalizar la clase me siento frustrada y con ganas de llorar, deseando no volver más. Al llevar un tiempo fuera de la Enseñanza Básica y Media he dejado de tener el aguante a este tipo de tratos, por lo que estas situaciones me inundan de preguntas sobre si tengo lo necesario para ser profesora o educadora de párvulos.

No soy una persona que tenga un aura de autoridad, lo que en este colegio es la llave para que te escuchen, la profesora de matemáticas les habla con dureza y les sube la voz, por lo que los niños y niñas le tienen respeto. Así como ellos conocen que los profesores tienen el poder de anotarlos en el libro de clases, pero al conocer que yo no tengo poder alguno sienten que pueden comportarse conmigo de la manera que deseen.

Es duro que una persona te insulte, o te trate de golpear (como me pasó ayer), siento que no estoy capacitada para soportar tales malos tratos, sea de adultos o de niños, creo que no merezco que se me trate de esa manera, menos si yo los trato con respeto y cariño.

Me hacen pensar si tal vez debería tratarlos de manera más autoritaria para que dejen de agredirme, pero sé que eso va en contra de mis más profundas creencias y prefiero irme de este lugar a tener que cambiar.

### 3º Integrativo/ conceptual:

Vuelve a mí las palabras de Tenti, que el contexto vulnerador en el que viven les ha afectado profundamente en su construcción o desarrollo personal , produciendo en ellos una disposición a responder de manera violenta cuando ven frustrados sus deseos, vivir tanta violencia de su contexto les debe provocar el vivir en un estado de alerta para defenderse.



4º Deliberativo:

En primer lugar mi mayor deseo es salir de aquí, para protegerme pues mis emociones se han visto gravemente afectadas por los malos tratos recibidos. Pero he decidido seguir adelante con esto y seguir intentando crear un lazo con los niños y niñas, lo que creo que me permitirá vivir menos tratos de este tipo. Así como tal vez logren entender que se puede tratar a las personas de manera respetuosa y afectuosa como yo lo hago con ellos, pudiendo mejorar sus relaciones con sus compañeros. Aunque por el contexto en que viven no sé qué tan profundo sea el impacto que puede tener una persona que les trate con afecto/respeto, sin autoritarismos.

5º Crítico:

Socialmente esta realidad es negada o invisibilizada por muchas personas, la relaciones interpersonales violentas que se dan en estos sectores se pueden observar hasta viajando en el transporte público, no se necesita mucho para que la otra persona reaccione con violencia (verbal o física) si siente que sus deseos han sido frustrados.

Éticamente siento que yo he actuado bien, pues sigo manteniendo el primer principio ético, el respeto al bienestar de la otra persona.

Fecha: 18 de Marzo de 2015

Título: Cubriendo en el 3º B.

1º Descripción del incidente crítico:

Es clase de Artes y el profesor se ha atrasado en llegar, la asistente de aula fue llevada a cubrir en Transición menor, por lo que me toca recibir a los estudiantes después del recreo. Les digo que esperemos un poco al profesor, pasan 8 minutos y no llega, por lo que decido buscar plumones y hacer la actividad solicitada para la IAP luego de realizar un dibujo para que se calmen un poco. Al ir a buscar los plumones al estante de la sala, maru y petro comienzan a pelear a

combos, por lo que intento separarlos, en ese momento me llegan golpes. Les digo que dejen de pelear, pero no me prestan atención, les reitero diez veces (o tal vez más) que dejen de pegarse y al no obtener una respuesta, opto por llevarlos a la inspectoría (que queda al frente de la sala) para poder encargarme del curso, pues estaban comenzando a discutir y gritarse entre otros compañeros.

Al volver a la sala, les invito a realizar un dibujo de tres objetos que les gusten, los niños y niñas realizan el dibujo con rapidez, comienzo a preguntarles sobre las cosas que les gustan y guío la conversación hasta el saber qué les gusta o no les gusta de la escuela.

Los estudiantes comienzan a decir que no les gusta “que peleen”, “que digan garabatos”, “que los molesten”, entre otros relatos, pero todos con el mismo tema: la convivencia del curso. Comenzamos a reflexionar en torno a lo expresado por los niños y niñas, en ese momento ingresa la profesora jefe, como curso vamos dando ideas para solucionar la situación, es entonces cuando llega la Jefa de UTP (la que entra sin tocar la puerta, ni pedir permiso) y se sienta a observar. Se queda alrededor de 5 minutos, se acerca a la profesora y luego se va.

En la clase se decide que se realizará un proyecto para mejorar la situación, que se llamará “Quiero un cambio”, el que se seguirá construyendo en otras clases.

Al terminar la clase, la profesora jefe me avisa que debemos ir a hablar con la Jefa de UTP de inmediato. Al llegar a su oficina, me expresa su molestia por la “pérdida de tiempo” ocurrida en la clase, porque debió ocuparse en hacer matemáticas o lenguaje; yo le expliqué que es por la IAP que pidió la universidad, pero ella continúa con que fue una pérdida de tiempo y que debían haberse terminado las guías que se hicieron en lenguaje, así como me dice que ella esperaba más de mí por la casa de estudios donde me formé, yo le respondo que nadie me avisó que no venía el profesor y si al menos me hubiera avisado en el recreo yo podría haber planificado algo a su gusto, ella comenzó a hablar más fuerte expresando que yo debo estar lista para cualquier imprevisto.

2º Reflexión personal:

Fue un día complejo, aunque la actividad de la IAP fue un éxito y se pudo sacar mucha información relevante, la conducta de la jefa de UTP fue algo sorprendente para mí, no pensaba que en una institución educativa hubiera personas que trabajan de directivos pero no tienen habilidades sociales de liderazgo o autocontrol de las emociones; está bien si ella considera que algo está mal y decirlo, el problema es el tono y las palabras, se supone que se está tratando de enseñar el buen trato y el respeto, pero ella no lo tiene con sus subordinados.

3º Deliberativo:

Decidí no querer exponerme a sus malos tratos, no por ser una estudiante merezco que se me grite o se me descalifique.

Fecha: 26 de Marzo de 2015

Título: Miedos, sueños, hablar sobre nosotros mismos.

1º Descripción del incidente crítico:

Los niños y niñas ingresan a la sala, les motivo al narrar algunas de mis experiencias de vida que han sido alegres y tristes, ellos opinan sobre ellas y entonces les pregunto sobre sus vidas. Entonces ellos comienzan a narrar episodios de su vida en que se han sentido tristes, contando cuando han sentido que no les toman atención, cuando les va mal en el colegio, cuando los compañeros los agreden, cuando los profesores los retan, entre algunas cosas.

Después escribí en la pizarra una pauta para llenar, que servía como una guía para poder contar sobre nosotros mismos, nuestros miedos y sueños para luego reflexionar en torno a lo escrito.

Mientras escribían podían compartir sus sueños o miedos con la clase, esto se escribió en la pizarra y todos disfrutaron compartiendo sus sueños y miedos,

hasta el equipo docente lo hizo. Muchos expresaron que tenían miedo a las arañas, fantasmas o estar solos en la oscuridad. Y al hablar sobre sus sueños todos querían contarlo, dijeron sueños de muchos tipos, profesiones, viajes, etc. Entre ellos ser cantante, profesora, modelo, futbolista, militar, viajar a Colombia e ir al sur. Entonces los niños y niñas preguntaron a las profesoras sobre sus sueños, a los cuales respondieron con el querer que entreguen el colegio nuevo y el deseo de la casa propia. Se reflexionó en torno a cómo podríamos cumplir nuestros sueños y se llegó a la conclusión que mediante el cambio en el trato y una mayor disposición a estudiar podríamos lograrlo.

Finalmente se invitó a realizar un dibujo sobre su sueño para que lo guardaran y no se les olvidara.

#### 2º Reflexión personal:

Fue muy emocionante esta experiencia de aprendizaje porque todos compartimos nuestros miedos y sueños, lo que permitió que pudiera existir un ambiente de compañerismo y compromiso por mejorar las condiciones en que se desarrollan las clases. Es importante el conocer a los niños y niñas del grupo curso, saber qué es lo que esperan lograr para poder guiarlos en esa dirección.

#### 3º Deliberativo:

Estos diagnósticos deberían ser algo que se realizara siempre al empezar a trabajar con un grupo curso, el conocerlos es principal para entender sus comportamientos, emociones, intereses y desde allí poder planificar las unidades, los proyectos, las didácticas y que con ello cada experiencia de aprendizaje sea significativa y pertinente para ellos.

Fecha: 09 de Abril de 2015

Título: Narración de un kamishibai para IAP.

1º Descripción del incidente crítico:

La clase comenzó con los niños y niñas sentados en semicírculo en frente de una mesa con el butai, se les invitó a escuchar el cuento con una frase musical. Luego se narró el kamishibai que contaba la historia de esta forma de narración, así como las cosas que se pueden hacer con él. Este kamishibai era incompleto, es decir, necesitaba de la participación del público para seguir y esto llamó mucho la atención de los niños y niñas.

Los niños y niñas expresaron que les gustó la narración y que deseaban aprender a realizarlos, por lo que se les contó que para realizar un kamishibai se necesitaba trabajar la expresión corporal, la escritura creativa y el dibujo. Como los niños y niñas no conocían estos conceptos, se les explicó de qué se trataban y les gustó la idea.

Se pegaron 3 “calendarios” donde se mostraban los días de lunes a jueves desde Abril a Junio y se añoraron los temas a tratar: Respeto, Cuidado de los demás y de nosotros mismos, expresión corporal, escritura creativa y dibujo, de los cuales eligieron trabajar los anteriormente mencionados menos el cuidado de los demás y de nosotros mismos. Los niños y niñas explicaron que ese tema no les parecía interesante y aunque se les volvió a explicar sus beneficios, ellos decidieron no abarcar ese tema.

Los niños y niñas eligieron que en Abril se trabajaran los temas de dibujo y respeto, en mayo la Expresión corporal y la escritura creativa, que en Junio se trabajara Escritura creativa y en los últimos días se presentara lo creado, a lo que agregaron su deseo de mostrarlo a otros cursos como el kínder.

El equipo docente, por su parte, renovó el compromiso por realizar clases divertidas e interesantes, mientras que los niños y niñas prometieron esforzarse para mejorar el trato en el grupo curso.

2º Reflexión personal:

Esta experiencia fue muy enriquecedora pues los niños y niñas pudieron empoderarse y tomar un rol activo en sus aprendizajes, pudiendo decidir qué

temas tratar y cuándo hacerlo, por lo que ellos se mostraron divertidos. Así también el kamishibai les llamó mucho la atención, pudieron mantener la concentración por un buen tiempo y participaron de la experiencia, cosa que normalmente cuesta.

3ºDeliberativo:

Para desarrollar la autonomía hay que entregar libertades de acción a los niños y niñas, las cuales no existen en el sistema educativo, por lo que los estudiantes no logran desarrollar esta habilidad tan necesaria en la vida diaria y esto les dificulta en las decisiones que toman, volviéndolos inseguros de sus acciones, o dejándolos en un estado de quietud con respecto al aprendizaje, esperando que se les entregue todo y sin poder buscar las respuestas o crear nuevas.

#### **4. Entrevistas a Profesora Jefe**

##### **1º Entrevista Profesora Jefe 3ero Básico**

**04 de mayo de 2015**

Entrevistador: Bueno ahora vamos a realizar una entrevista cualitativa semiestructurada...ya, que su objetivo es conocer percepciones de los aprendizajes de los niños y niñas, y las estrategias utilizadas...¿ya?. Antes de lo que se va a realizar como el experimento...

Profesora Jefe: Ujumm...

Entrevistador: ¿ya?...eh, ¿acepta que este grabada?.

Profesora Jefe: Si, acepto.

Entrevistador: Ya, gracias. ¿Tú qué opinas del nivel de aprendizaje que tienen los niños del grupo 3ero básico X?... ¿tanto académicamente como valóricamente?

Profesora Jefe: No voy a generalizar, pero hay niños que están muy avanzados, que están muy bien, en el ámbito emocional, eh, cognitivo, súper bien, pero en su mayoría, están muy bajos, muy por debajo de lo que debiesen saber otros niños acorde a su edad. Y eso tiene que ver también por las condiciones en que se han desarrollado ellos física, social, económicamente po', ya sea acá en la escuela como en sus casas.

Entrevistador: Entonces, ellos como en lo valórico tendrían también...(interrupción).

Profesora Jefe: Sí, ahí está todo...

Entrevistador: Eso es lo que les dificulta...

Profesora Jefe: Les dificulta lo valórico...y eso también al final...eh, también le afecta, eh...en lo cognitivo también.

Entrevistador:¿ Y qué opina sobre las expectativas que tiene el colegio sobre los aprendizajes de los niños y niñas?

Profesora Jefe: Son altas (las expectativas), sí, aquí, en general, los directivos, los profesores, siempre tienen...muy buena expectativas de estos niños, de que pueden salir adelante...ahora, está la intención, porque de que se lleve a la práctica es una tarea bien ardua.

Entrevistador: Pero, eh, ¿existe ese como apoyo que...que viene con la expectativa?...

Profesora Jefe: Está, teóricamente está...por eso te digo, está de forma...idealizada, pero está, pero que se hace para llegar a ello, es donde viene el problema.

Entrevistador: Pero, como que...¿entregan las condiciones para que se pueda dar eso? o tú sientes que como institución...(interrupción).

Profesora Jefe: No, es que por eso te digo...está, está en la reflexión, está en lo ideal, pero no está en la práctica.

Entrevistador: Ummm...tanto como en la...en lo estructural (interrupción)...del colegio...(interrupción)

Profesora Jefe: Si tú le preguntas a cualquier profesor, a cualquier directivo o a jefe, ellos te van a decir, que todos los niños de acá son muy capaces e inteligentes, yo misma lo digo. Y...y yo te digo, ellos van a llegar, van a haber algunos que van a llegar muy lejos como otros que se ve...que les va a costar un montón llegar arriba. Pero las expectativas, a lo que apunta la pregunta, está. Pero ¿qué no está?, son las condiciones como tú decías, no están las herramientas para alcanzarlo. Eso ya, eso es otro tema.

Entrevistador: Y qué, bueno aquí entraba también la otra pregunta, ¿qué expectativas tenías tú de los niños?, pero ya la dijiste.

Profesora Jefe: Mira, las expectativas siempre van a estar y yo creo que cualquier persona profesional, por sobre todo un profesor, no debiese ser profesor si no tiene, en primer lugar expectativas de sus chiquillos. Ahora, yo te voy a reconocer, yo si a veces me decepciono totalmente y digo “estos cabros no van a llegar a ninguna parte”, porque es lo que tú ves, pero al final de cuentas, eh, yo no me eh...tú, eh, te puedes sorprender el día de mañana del que más desorden te



generaba, del más mal educado quizás sea mucho mejor que otro, pero la intención está, si el tema acá es que en la práctica no se efectúa.

Entrevistador: Eh...¿Qué estrategias didáctico-pedagógicas se utilizan para realizar las clases?

Profesora Jefe: Los siete pasos para la buena lectura que funcionó las dos primeras semanas...(risas), pero no, yo por lo menos tengo súper pocas estrategias, mis estrategias son la participación y el cuestionarlos po', el dejarlos ahí en jaque cuando tú vas a empezar tu clase y le vas a hacer una pregunta "ya quién conoce esto", "para qué nos sirve", y ahí hay que como que empezar a problematizar lo que tú vas a ver...pero yo utilizaría miles de estrategias si tuviera las condiciones.

Entrevistador: Eh, ¿Qué condiciones a ti, tú sientes que te faltan para poder hacerlas?

Profesora Jefe: La instalación del colegio, menos niños por sala, para que tú puedas personal... (Suenan bebidas con gas), personalizar más...atender como corresponde a un niño, es como si tú fueras, por ejemplo, un psicólogo...(le pasan algo)...gracias, si tú eres un psicólogo, ¿puedes atender a cinco personas a la vez?... (Bebe bebida gaseosa) ...entonces, eh, eh, ¿qué estrategia a utilizar yo, quizás acá con las condiciones que tengo? Tratar de hacer lo más entretenido posible la clase, apelar al humor de vez en cuando...concretizar lo que ellos ven, pero en mi caso personal, me es súper difícil...(interrupción)

Entrevistador: ¿Por qué?

Profesora Jefe: Por tiempo...por tiempo, porque no tengo el espacio acá, tengo que hacer todo lo que yo quiero, si el día de mañana un teatro para ver los

griegos, tengo que hacerlo en mi casa...si yo quiero quizás hacerles títeres, tengo que prepararlo en mi casa. (Interrupción)

Entrevistador: Porque en el colegio no tienes tiempo suficiente...(interrupción) , no tienes tiempo de planificación suficiente...(interrupción)

Profesora Jefe: No, tengo tiempo acá...acá no hay tiempo...y es tanto lo que hay que hacer, que al final todo lo terminas haciendo a medias...y ahí es donde te viene el cuestionamiento "¿estoy haciendo bien mi pega?", "¿estoy haciéndola mal?", "¿de quién es el problema, es mío? Que no estoy utilizando las herramientas". Profesionalmente, yo acá no tengo el tiempo para desempeñarme y hacer todo lo que yo quiero de forma...en forma correcta, por el mismo tema de la normalización, ¿cuánto se te va en la clase en que los chiquillos saquen el cuaderno, saquen su libro, tomen la actitud de clase? Y cuando lo logras, te dura muy poco tiempo, porque ya te queda la escoba de nuevo, porque ellos tampoco tienen hábitos conductuales, no tienen...autocontrol...y también se entiende si a ellos yo los entiendo totalmente, yo no podría estar todo el día sentada en una sala inmóvil ahí escuchando a la profesora todo el tiempo, pero es lo que yo le puedo ofrecer por ahora y uno trata de ofrecerle lo mejor posible.

Entrevistador: ¿Y qué didácticas crees que apoyarían el aprendizaje de los estudiantes del grupo, curso?

Profesora Jefe: Más material concreto...más material concreto que manipulen, que ellos utilicen en todos sus sentidos para aprender.

Entrevistador: Y...¿crees tú que se cumple la misión del colegio, que en sí, lo que apunta es desarrollar integralmente al ser humano? (interrupción)

Profesora Jefe: No, es que ahí volvemos a lo del principio, las intenciones están de todos acá, y es lo que te van a decir ellos, los profesores, los directivos...eso

está todo declarado. La visión está declarada, la misión está declarada, pero qué, ¿cuánto de eso alcanzamos a hacer?, ¿cómo lo hacemos?...porque en las jornadas de ejecución se habla de otra cosa, se habla de tu pega, de que no tienes que cuestionarte lo que está haciendo, la autocrítica, qué aquí y que acá, y no se habla del trabajo conjunto...de qué estamos haciendo todos y qué hacemos para alcanzar esa misión. No se cumple, pero como te digo, está la intención.

Entrevistador: Entonces, los trabajos en si no...los profesores no se articulan para trabajar, no se reúnen de manera...como apoyándose en sí, es más como un profe isla...(interrupción).

Profesora Jefe: Nos reunimos para firmar y para conversar menos de media hora, por tiempo, si al final al trasfondo de esto y es el poco tiempo. Si los profesores tuviéramos 50% y 50%, que es lo que se está *peleando* ahora, quizás se puedan lograr muchas cosas más...y el tiempo que se pierde en planificar en tu casa, en planificar acá, lo podrías estar ocupando en no se po, hacer un...un teatro, en crear otras cosas...y la misma estructura de la sala de clases, esto es lo más fácil, lo que nosotros tenemos acá es una forma de facilitarnos a nosotros el trabajo, de que todos te estén mirando a ti, y de que todos te escuchen, pero tú perfectamente puedes armar el grupo, pero no todos te van a terminar mirando a ti, porque ellos se van a tener que eh, desarrollar de una forma más...autónoma. Y eso es lo que ellos no tienen, no son autónomos. Si tú les llenas la pizarra, ellos van a escribir, van a escribir y lo van a hacer, pero en qué momento ellos se van a cuestionar “¿Y para qué estamos escribiendo tanto?”. Entonces, acá el trabajo, nosotros lo que hacemos es súper fácil, es súper simplista, “ya, se ponen en fila, escuchan a la profesora, miremos todos a la pizarra, escriban”. ¿Eso era de qué año?...por ahí por, cuando llegaron los alemanes con la educación po’, si los alemanes instauraron eso y en pleno siglo XXI seguimos con lo mismo...y ahora, ¿qué se ha hecho por cambiarlo? Nada po’, por el contrario, se cree que con más lenguaje, con más matemáticas, con más ciencias, más horas de historia, más van a aprender y resulta que estamos retrocediendo, porque los niños a su edad no

saben lo que debiesen saber...son, tienen un vocabulario muy pobre, pronuncian mal, no se saben expresar producto de los mismo porque este modelo, esta estructura de la sala de la misma sala de clases de la misma estructura de cómo tu enfocas tu clase ya quedó obsoleto...y nadie se lo ha cuestionado, pero cuestionándose para hacer algo, sigue igual, permanece, ha permanecido en el tiempo...ahora tú sales de la universidad con ganas de cambiarlo...yo salí con una, con unas energías pero...tremendas, de hacer muchas cosas, de querer, pero no...no...no puedes po', te das cuenta que al final estás contra la corriente y te terminas rindiendo...y es triste, es lamentable po', porque si tú me preguntas ahora si yo prefiero llegar a mi casa a planificar a hacer una guía, yo prefiero estar con mi hija y verla crecer...porque el día en que ella esté grande, ella me va a pasar la cuenta y yo me voy a sentir culpable que no la vi crecer po', si uno también tiene vida...

Entrevistador: Ummm...si es verdad...y, ¿crees que todo esto también pasa por la prioridad que hay sobre el simce?

Profesora Jefe: Si po'...de hecho, es el culpable po', el simce.

Entrevistador: Entonces, en sí el simce, es el que ha hecho, como que...sea todo lenguaje, todo matemáticas, hasta que haya ramos de simce.(interrupción)

Profesora Jefe: Porque el simce, es un instrumento...de adiestramiento tremendo, porque acá todo, casi se ha puesto en medir, en medir, pongámosle el termómetro a estos niños a ver cuánto saben, y esto lleva más de 20, 15 años...y qué, seguimos haciendo los mismos pobres po', de bajo nivel de aprendizaje, acá tú crees que así como vamos algún día veremos resultados magníficos como los del Boston College, como los del...no po', porque aquí es donde más debiera ponerse el énfasis, donde más recursos deberían haber, pero resulta que a los colegios que les va mejor, más plata les dan, más equipo, acá no hay ni proyectores con eso te digo todo, los proyectores que hay llevan más de cinco años, y están...entonces los niños de allá atrás quieren ver y no ven...y ahí tu veís

“¿Dónde está la preocupación del gobierno?, ¿dónde está la preocupación de la corporación para?”...pero para pruebas (simce) no falta po’...y es la realidad, así es...aquí se trata de...adiestrarlos para responder preguntas...(interrupción)

Entrevistador: Para subir el simce (interrupción)

Profesora Jefe: Si po’, para subir el simce que...aunque no te voy a negar que si a ellos les llega a ir bien en el simce igual tú te sientes súper bien de los (resultados), te sientes tranquila también, te sientes satisfecha de haber hecho un buen trabajo, personalmente po’, a quién no le va a gustar que le vengán a decir...pero, ya eso quedó atrás po’, porque aquí ya no se subieron los resultados, han pasado cuántos años desde que tiene, 17 años...y en 17 años los resultados han sido bajos. ¿Tendremos que esperar 17 años más para seguir en lo mismo?...si estos chiquillos hay que enseñarles otro tipo de cosas, hay que enseñarles: artes, música, y ahí se les va a empezar a abrir el mundo, primero que conozcan el mundo y después solitos, solitos se van a ir “ah, qué interesante esto” y así, pero no po’, nosotros partimos por el otro lado, partimos al revés. Partimos con el macro contenido, para llegar a qué...aquí la educación no se entrega para la transversalidad del ser humano, para la integridad del ser humano. Igual acá se pasa hace mucho esfuerzo en sacar a los niños, de hecho ahora había una salida pedagógica al teatro, al municipal, esas cosas son buenas. Pero ¿cuánto?, dos veces al semestre, una vez al semestre, es poco. Y ahora esto mismo de que cada vez que vienen estas salidas que salen al teatro, van los mejores niños...porque seguimos en este mecanismo darwinista en que los so, sobreviven los mejores y los demás...estiran la pata. Si de eso se trata, si el que puede, puede y el que no, pa’ la casa. A tomar pastillas, la ley del más fuerte po’, el que tiene las capacidades puede, el que no, total ellos asumen que no tienen las capacidades, tú por más que les digas “no, tú eres inteligente”, ellos mismos lo asumen, eso es lo más triste, que no tienen ellos mismos, ellos mismos expectativas, tú les preguntas “¿qué quieres ser cuando grande? No sé”. Porque los papás tampoco les crían...metas de vida po’.

Entrevistador: ¿Crees que falta mucho una relación entre el colegio y la familia?

Profesora Jefe: Si po', harto. Aunque hay apoderados muy comprometidos, pero no es...no es que digamos (interrupción)

Entrevistador: No es la mayoría (interrupción)

Profesora Jefe: No es la mayoría, son la minoría incluso. No están ahí, pero así es la realidad (interrupción).

Entrevistador: Es duro ser profesor (interrupción)

Profesora Jefe: Es duro ser profesor, cuesta.

Entrevistador: Eh, muchas gracias por...(interrupción)

Profesora Jefe: Y eso era todo...(interrupción)

Entrevistador: Sí, muchas gracias por la...(interrupción)

Profesora Jefe: Pero es la realidad po', si...uno no la visualiza cuando está (haciendo clases), ahora mismo los medios "que los profesores no saben lo que enseñan" o "que los profesores aquí", "que los profesores..." oye, para sí, aparte de ganar una miseria, de ser la profesión peor pagada...se dan el tiempo de evaluarte, de cuestionarte y todo el (asunto)...ahora mismo me están pidiendo mi evaluación...qué me interesa a mi saber si soy destacada profesional, hay colegas que no lo hacían, esto genera competencia...profesor de primera categoría, profesor de última categoría, ya pongámonos a la balanza, oye si es educación po' si no es ná, ná...no hay que construir un puente, a onde...no po'.

Entrevistador: No son productos, no son zapatillas.

Profesora Jefe: Si po', si es verdá po'.

Entrevistador: Parece como que...(interrupción)

Profe: La calidad tú la puedes medir en un confort (papel higiénico), la puedes ver en esto, pero la educación...es súper subjetiva. Y lo que más se necesita es unidad, colaboración entre colegas, entre todos.

Entrevistador: Si, por lo fuerte del contexto.

Profesora Jefe: La pepi (no se entiende bien), la otra vez le pedí las planificaciones y me puso la media cara, que no, que es material de ella y no po', si a mí el que me viene a pedir material yo le paso todo, si a mí me da lo mismo. En que me afecta en nada, que otras personas usen lo mío. Por el contrario, yo feliz que los demás...utilicen, que valoren el trabajo que tu hace po'. Pero hay algunos con esa mentalidad, súper egoísta.

Entrevistador: Individualista.

Profesora Jefe: Entonces tú le hablai a los cabros de valores, de...

Entrevistador: Del compañerismo

Profesora Jefe: Sí, del compañerismo y nosotros mismos somos súper egoístas, súper individualistas...así no más po, a mí me carga todo este modelo, toda esta forma aquí, yo a estos niños, yo sabís lo que tendría aquí, tendría aula sectorial, los de artes, los de historia, como en Singapur, como en otros países. Ellos deciden, donde quieren estar po'. Pero, aquí estamos a años luz de alcanzar eso...Oye, pero si este sistema es retrógrado, el tenerlos en fila. Esto lo instalaron los alemanes po', cuando llegaron. ¿Y cómo los son alemanes?...con regimiento y

con militares y eso mismo de formarse, son todos esos rituales que...no tienen sentido, yo encuentro que es una aberración, eso del uniforme...bueno para la ideología que nosotros tenemos de la educación po', porque es otra cosa...es como el kínder po', ¿cachai como es el kínder? es muy distinto, los niños vienen con ropa de calle y su delantal, y basta con eso. Tienen alfombrita, ¿por qué no mantener eso mismo, pero con distintos niveles de complejidad?

Entrevistador: Si en verdad, eso (interrupción)

Profesora Jefe: Imagínate un niño que sale de kínder, pasan a primero de este sistema, y es un trauma, y es ahí cuando queda la escoba con los niños. Y se entiende que se porten así, porque yo no podría. Yo no podría estar todo un día en un mismo puesto, porque yo ando pa' allá pa acá, moviéndome así, menos estos niños (sectores vulnerables). Entonces, ¿qué se necesita acá? Cambiar la estructura, desestructurar, hacer un cambio estructural, pero para eso tiene que ir acompañado de una reforma, de plata. Imagínate en esta misma sala, tener ahí en esa parte computador para investigar, tener una biblioteca, alfombrita, sillones, libros, conversar con los niños, ¿cachai?. Si po', lo mismo que hiciste tu ese día, cuando viniste con el (kamishibai), imagínate todos sentaditos en el suelo con sus cojines, opinando, levantando la mano. Entonces, yo por eso no, a veces no los culpo a ellos, no son ellos el problema, si el problema es la familia, somos nosotros, es el sistema, aparte que no los pescan po', y son niños po'. Eso es lo más triste, que tú a un niño le podís modificar el (sic), le puedes cambiar el pensamiento, pero ¿qué se necesita para eso?. En primer lugar, si acá tuviéramos computadores, si acá tuviéramos libros, todo eso lo tendríamos que tener, por ahí una puerta de seguridad, vidrios antibandálicos, por el sector. Estos mismos niños en un plazo quizás de cinco años, siete años más van a saber al pasar por afuera, que el colegio se respeta, que a los profesores se les respeta y vincularse con ellos también sí, hay una distancia tremenda con los niños. A mí, me pasa en la mañana, no sé si les pasa a ustedes cuando llegan, está el nano, los más desordenados, ¡¿cómo están pues chiquillos?! , así como saliendo de lo formal,



¿Cómo les fue? Y conversando con ellos, pero en la clase tú no puedes hacer eso, porque el problema de ellos es el juntarse con el otro, pero tú solo, él va a venir súper respetuosamente. O en la calle cuando tú te lo encuentras “¡Hola tía!”, te saludan po’, cuando acá pasai con suerte te miran. Entonces, ahí tú te dai cuenta que el problema es esto, la sala, la escuela, el...pero si ellos vinieran a taller, no creo que las tías del taller tengan grandes problemas con ellos, así como los tenemos nosotros, pueden que los tengan, pero no al nivel que los tenemos nosotros en clase. Porque es la formalidad, no sé si se entiende.

Entrevistador: Es la represión igual que se tiene...

Profesora Jefe: Es donde ellos reaccionan como una medida de autodefensa

Entrevistador: Es quitarle lo que les gusta

Profesora Jefe: Claro

Entrevistador: Que es correr, jugar (interrupción)

Profesora Jefe: A ellos no les gusta estar acá po’, a mí tampoco me gusta estar acá. A nadie le gusta en verdad.

Entrevistador: A nadie le gusta tenerlos oprimidos

Profesora Jefe: Y ahí te pones a analizar cuál es el problema, cuál es el error de esto, y es histórico, el error es histórico, porque esto que pasa acá, pasa en el de al frente, en el de al lado, pasa en la florida, yo hice mi práctica en república de Siria, en un colegio que queda en Ñuñoa, donde los papás eran comprometidos, de buena situación económica, porque de hecho ese colegio estaba en el simce acá arriba, pero todas las semanas, prueba, prueba, prueba y los niños igual se portaban mal. Con la diferencia que allá nunca te faltaban el respeto, allá el que le

decía una grosería a la profesora, pero era como el B. parado, lo mismo que acá, que “siéntate y todo, y la prueba” y lo mismo, el mismo modelo. Entonces, que se reitere allá, que se reitere aquí. Ahora lo único, en ese colegio lo tienen todo po’, tienen de todo, aparte que los papás están encima de ellos ahí. Y ahora mismo, cuanto tú intentas hacer las cosas diferente acá te queda la escoba, porque los chiquillos no tienen el hábito, no sé po, yo acá les tendría huerto, donde ellos mismos pudieran cosechar, sembraran...tuvieran conciencia ecológica, de reciclar y todas esas cosas, pero no las tienen.

Entrevistador: Difícil instalar esas cosas

Profesora Jefe: Para eso tienen el mundo, para verlo. Eso es lo triste.

Entrevistador: Si es que no hay como suficiente (material)...es que en sí el problema es que, aquí se debería igual, de cierta forma entregar lo que en la casa no...no hay, como todas esas posibilidades aquí habría que entregarlas y no hay como el espacio. Aquí no hay en sí como el espacio para entregarlo.

Profesora Jefe: Y, y eso es po, yo creo que ahí está el problema

Entrevistador: De la educación como está.

Profesora Jefe: Ahora a mi igual me carga, toda esta cuestión de la burocracia, esto de que tener que pasar por tanto papel, tanto protocolo, tant (sic), se pierde una cantidad de tiempo en eso, lo que yo te decía po’, ese tiempo que yo pierdo en planificar, nunca se puede hacer bien.

Entrevistador: es más importante hacer el material

Fin de la grabación

## **2° Entrevista semiestructurada (post Experiencia Pedagógica)**

**14 de Enero de 2016**

Entrevistador: eeh, vamos a hacer una entrevista... que es el post proyecto, para que podamos evaluar lo que sucedió... en el proyecto, ¿ya? Y el objetivo de esta entrevista es que conozcamos las percepciones tuyas sobre lo que pasó, lo bueno, lo malo, si viste que se logró el objetivo o no. Entonces, vamos a empezar a hablar del proyecto recordando que el objetivo era “Mejorar las formas de relacionarnos para mejorar la calidad de vida y generar experiencias e aprendizaje más lúdicas que permita el desarrollo integral de los niños y niñas”.

Entonces, eeh, partamos por el proyecto mismo, como se creó, por ejemplo del diagnóstico. ¿Cómo viste el diagnóstico? Como las experiencias que se hicieron cuando se preguntó por sus sueños, por sus intereses o cuando se les preguntó a los apoderados...

Profesora Jefe: súper positivo porque lo primero que hiciste ahí fue hacer una radiografía general de cómo era el panorama del curso, que necesidades tenían los niños, que expectativas tenían ellos, cuáles eran sus deseos también, sus anhelos, porque cuando nosotros queremos ejecutar el proyecto mismo que sea, tú tienes que primero ver en que se basa, en que se basan todas sus necesidades, como su contexto, como su familia para desde allí ver que alternativa de mejora podemos buscar.

Entonces, yo igual encontré que fue súper positivo el hecho de que tu primero hayas escaneado, digamos el curso, para ver qué intereses tenían ellos, para desde allí basarse en la ejecución de un proyecto.

Entrevistador: Y sobre la participación de los apoderados, que no fue mucha en lo de opinar lo que querían hacer, eh, ¿Por qué crees que fue?

Profesora: Yo creo que es porque los apoderados quizás no han dimensionado todo lo que es trabajar, con los niños ahí en el aula, no dimensionan quizás las problemáticas que se llevan a cabo ahí mismo, como que viven en una burbuja, ellos en su mundo, quizás su trabajo, que igual es comprensible, que solamente se tengan que enfocar al sustento de su familia, dejando al margen que digamos la educación de sus hijos. Entonces que desde allí no has visto un compromiso, porque ellos como que se desligan de sus hijos al dejarlos en las puertas de la escuela, y por eso es que los apoderados exigían que tareas para la casa, tareas para la casa, y yo decía, no poh, no todo es tarea para la casa, porque si ellos vienen a estudiar a la escuela 7 u 8 horas están acá, es aquí donde ellos tienen desarrollar todas sus habilidades cognitivas, y en la casa qué tienen que hacer en la casa: pueden leer, pueden hacer otras cosas y ustedes como papás impulsarlos también en ese sentido, desarrollar más quizás la confianza con ellos, hacer otras cosas en familia, que desarrollen los lazos...lo afectivo, el apego, todo no se da, al contrario, allá habían apoderados que lo único que querían es que uno los llenara de tareas para tenerlos sentados en la mesa cuando llegaran del colegio no los molestaran, entonces hay de todo tipo de apoderado, en ese contexto que es complicado, complejo, los apoderados que menos compromiso demostraban con sus niños no, las alternativas que uno le ofrezca de mejora, no las consideran tan a fondo

Entrevistador: Y sobre el objetivo, ¿Qué opinas de objetivo?

Profesora: Del proyecto mismo súper bueno, súper positivo porque son pocas las personas que se ven motivadas para en ese lugar hacer cosas distintas porque se ven trabados, si tu llegas con esta propuesta y tratas de que perdure y lograr en el fondo el objetivo del proyecto en este caso es mejorar las condiciones para el interés de los niños para aprender, es súper valorable es súper positivo, pero si te encuentras con una muralla que no te va a permitir avanzar uno mismo como ejecutora del proyecto se frustra y se da cuenta que al final todo lo que estás haciendo no va a servir de nada, por eso es importante que tengas el apoyo de todos porque osino vas contra la corriente....

Entrevistador: ¿Y por ejemplo sobre la estrategia que se usó durante el proyecto, las experiencias que se hicieron, qué opinas de eso?

Profesora: Fueron súper buenas, súper, los niños estuvieron contentos, participaron, si bien hubo una en que la del cubo, que partimos súper bien y después terminó mal fue ya porque los niños se aburrían, entonces quizás como sugerencia buscar actividades que sean concretas, específicas y dentro del plazo acotado, porque si no, continuar con lo mismo, lo mismo, lo mismo, ellos se aburren y se cae en el mismo juego de la clase. Pero súper buena, toda actividad que a los niños les permita desarrollar su creatividad, su.... Emocional, eeh, que les permita desenvolverse, ellos crear sobre todo, yo creo que eso es lo más importante, es súper positivo y yo creo que siempre va a ser bienvenido en cualquier parte.

Entrevistador: ¿Y crees que entonces fue como pertinente lo que se planificó hacer?

Prof.: Sí, sí, fue súper bueno, fue....se pensó en los niños, en las necesidades de ellos, no es como un proyecto que se ideó en base de un ideal de alumnos de estudiantes que uno piensa que son perfectos y no poh, uno tiene que dar lo que ellos quieren, a los intereses de ellos, porque es la única forma de despertar el querer saber, el querer aprender.

Entrevistador: ¿Y cuáles fueron según tú, como las (sic) las dificultades que tuvo el proyecto para desarrollarse?

Profesora: Hay varios factores, uno de ellos es el espacio físico, esa sala es muy pequeña para la cantidad de niños que hay, se necesita quizás más estímulo, más elemento visual, sonoro, donde ellos desarrollaran todos los sentidos, el tacto, el cuerpo, la expresión, la vista...yo creo que ese fue uno de los factores, quizás si este mismo proyecto se hubiese ejecutado en una escuela que tuviera un patio con arbolitos, sacar a los niños al patio, porque acá en el volcán no había ni eso, habría sido distintos, distinto habría , se habrían podido haber hecho con mayor

estímulo, ese mismo proyecto que tu ejecutaste pero con otro ambiente, con otro espacio, otro lugar.

Sería fabuloso si se hubiese podido, no sé, haber ido a hacer al parque, sentar los niños en el suelo, porque no es lo mismo que ellos estén sentados en un pastito que estén en las sillas, como estaban de lunes a viernes, todos los días, eso fue y yo creo que esas cosas influyeron en que no se desarrollara como estaba ideado al 100%. Y también el tema del tiempo yo creo que fueron muy pocas las clases que se hicieron de este proyecto, fueron bueno, vino todo lo del paro, vino la negativa de los directivos... que se negaron a que tu pudieras realizarlo pero si hubiese sido quizás más sistémico desde el principio, ya primera clase vamos a desarrollar esto, a la segunda sesión vamos a desarrollar esta cosa, cosa que los niños ya sepan que venía la hora del taller con la profesora en práctica a ya, y ellos ya se predisponen, ellos ya se ponen hasta contentos porque saben que van a hacer algo distinto, están expectantes de que viene ahora y todas esas cosas van a favorecer al ambiente, van a favorecer a como ellos van a reaccionar a la respuesta que van a tener, pero fueron muchos factores los que yo pienso que no permitieron que tú no lo pudieras ejecutar, y uno de ellos es principalmente el espacio y el tiempo, fueron muy pocas las clases que alcanzaste a hacer por todo lo que hubo y después cuando volvimos del paro era la presión de los niños que tienen que ponerse al día con los contenidos y todo eso y de hecho se limitó todo tipo de expresión artística que pudieran desarrollar, por ejemplo en lenguaje, que si yo quería hacer teatro con ellos, no podía hacer teatro porque no había tiempo porque había que retomar los contenidos que había pendientes.

Entrevistador: Y eso fue igual de utp que...

Profesora: Claro, si fue de utp que no dejaron, no se permitió, no se dio el espacio, no sucedió.

Entrevistador: Entonces igual el colegio está rígido con las cosas que se pueden hacer...

Profesora: Así es...

Entrevistador: Con las innovaciones...También de parte...

Profesora: Se cierra a la innovación y todo por el famoso SIMCE poh, si ahí está la presión en la jefa, lo único que le importaba es que los niños respondieran, que estudiaran, que se memorizaran esto que esta acá y para de contar. Entonces el ambiente de temor que se generó post paro...fue súper decisivo al momento de como tú vas a realizar tu práctica, porque ya cambia poh, porque estas contra el tiempo, se viene fin de año y tienes que cerrar el semestre, y los contenidos no se alcanzaron a pasar, entonces como máquina ahí, ya chiquillos, esto, esto y esto otro.

Entrevistador: Ah y es igual por eso que se cerraron las puertas después del paro

Profesora: Sí y no solamente a tu proyecto, a otras cosas también

Entrevistador: Y alguna oportunidad o fortaleza que encuentras de cómo se desarrolló el proyecto

Profesora Sí, fortaleza que yo vi que los niños se entusiasmaron, participaron, el proyecto estaba muy bien enfocado a lo que ellos querían, apuntando siempre a los sueños que ellos tenían, una meta hacia dónde ir, cual es y que quiero lograr con esto, si bien costó llevarlo a cabo, costó implementarlo, no terminó como tenía que terminar para efectivamente vislumbrar el resultado poh, hay un antes y hubo un después, qué tanto cambió en ese antes y un después.

Bueno yo lamentablemente no llegué con los chiquillos hasta el término del año por un tema personal, pero si en ellos se veía un entusiasmo al momento en que tu hacías tus clases, cuando presentaste el kamishibai, se rieron, les causaba gracia, bromeaban entre ellos mismos ahí, entonces esas son instancias que no siempre se dan, en una clase más estructurada, más formal, no se da esa instancia, o sea se va a dar dependiendo de si tú les das ese espacio, pero si tú tienes una presión desde arriba y vas a romper esa red ahí vas a entrar en un conflicto con la jefa y bueno, entré en conflicto con la jefa, terminé mal yo y me fui yendo con licencia. Porque ahí, esta señora como te digo yo, una muralla en que

todo lo que ella dice se hace y si tienes una propuesta nueva no va a tener...el espacio, no va a tener la oportunidad de tu ejecutarla como corresponde, como tú quieres hacerlo.

Entrevistador: Y aparte del proyecto, esas clases de teatro que tu viste, qué otras cosas también te pasó anteriormente que la jefa te haya puesto un problema para realizar alguna, como innovación...

Profesora; EE., claro ósea, innovación en el desarrollo mismo de la clase en que tu querías hacer algo distinto, por ejemplo estábamos leyendo un texto y a mí en ese momento se me ocurría que todos salieran de la sala y el sacarlos de la sala implicaba que los chiquillos se iban a desordenar y que a la inspectora le iba a parecer mal y al final todos de vuelta para la sala. Entonces, sacarlos a ellos de esa rutina implica que tú te vas a arriesgar también como docente a que se te desordenen, a que llegue la jefa y te rete poh. ¡Porque el curso está así! ¿Dónde está? Y por qué en la planificación sale esto y usted está haciendo otra cosa, entonces es romper eso, es romper, ese quiebre implica que al final tú vas a hacer mal tu trabajo para ellos pero tú intención fue buena.

Entrevistador: Entonces no hay espacio para la planificación emergente, por ejemplo,

Profesora No...

Entrevistador: Uno pasa oportunidades de interés de los niños y uno lo quiere aprovechar y no se puede, entonces no hay...

Profesora: No hay posibilidad. Y para qué hablar del espacio físico, que ellos están todo el día en una sala, y el patio que tienen para qué, para qué sirve el patio, pura tierra, un pasillo, una salitrera con tierra, eso es. Entonces todas esas cosas hacen que los niños, eeh, se comporten así, que estén agobiados, aburridos, los niños imagínate llegar con pena, con depresión, había 10 niños con depresión, habían las no me acuerdo el nombre de esa niña que, quién era, mamá, no era la kika era otra niña...eeh la llevaron al psiquiatra y le dan medicamentos para el ánimo



Entrevistador: la Katy?

Profesora : La kathy parece que era, no la kika no, no me acuerdo de quien era, ya ni me acuerdo del nombre de los niños, eeh imagínate andaban tristes, el mismo pepe, ese niño nunca se reía, bueno por todas las cosas que le han pasado a él, pero no hablaba, no sé imagínate un niño de 8 años que no se ríe, que no hable, es triste y es lamentable y ya sea por todo el historial familiar que ellos traigan, la escuela tampoco te da ese espacio para reírte, entonces un niño lo que más tiene que desarrollar son lo afectivo, su lado sociable, pero desde lo positivo. Que jueguen, que se rían, que tengan la libertad de crear lo que ellos quieran y si la escuela no te da esos espacios vamos a estar criando niños máquina, estamos educando niños máquina, que respondan a pruebas, que respondan a esto y esto otro, ¿por qué? Porque yo sí quiero innovar la escuela me cierra la puerta. Ahora en el curso tuvieron la oportunidad de que tu vinieras a realizarle talleres, a hacerles algo distinto, sacar a los niños de ese mundo y te cerraron también las puertas, cuando tú lo único que pedías era una hora a la semana, una hora a la semana y siendo bien realista esa hora a la semana son horas en que los niños pasan encerrados en la sala, sin hacer nada, a veces pierden la hora, si falta el profesor, o esta con licencia, no vino, hay quedan los niños solos, ¿y qué hacen? ¿Qué hacen los jefes ahí? Van y les llevan unas guías para que se pongan a leer, a comprender comprensión lectora, eso se hace y se pierde. Entonces pasa por un tema netamente de voluntad, de voluntad de ella, si la persona que están a cargo no tienen la voluntad de querer hacer un cambio, de querer, de traer propuestas nuevas, no vamos a ver nunca un cambio en los niños, porque como tanto se decía allá lo que hay que hacer, es un trabajo del equipo, un trabajo en conjunto, si tu vienes con este proyecto , lo tienes que conversar con la profesora que esté a cargo y ojalá integrar a la mayor cantidad de personas que te apoyen, sobre todo en ese colegio que es súper difícil, aquí integrar con el equipo pie, integración, a los jefes, a todos los que quieran participar de un proyecto para que los niños vean que todos están remando para el mismo lado, que están todos de acuerdo, pero acá si tú no estás de acuerdo con quienes la llevan arriba, no vas a lograr nunca

nada, y ahora que tu proyecto terminó como terminó, por el paro, por tiempo, por todos los factores que influyeron en que no se desarrollaran como estaba pensado, como estaba ideado, lo únicos perjudicados son los niños que quedaron entusiasmados y vieron la propuesta, todo lo que era para ellos diferentes y los sacaron del .....

Entrevistador: e igual fue triste que después no pudiera terminar porque estaban súper motivados, les interesaba porque era algo distinto

Profesora: Lo otro, yo ese proyecto lo hubiera hecho a las 8 de la mañana y no a la última hora, porque a las 8 de la mañana, o sea en las dos últimas horas ellos están cansados, están agobiados, si bien hay que hacerle algo distinto ahí, lo van a hacer quizás por diversión, por querer salir de toda la rutina del día de colegio, en cambio si tú lo haces a las 8 de la mañana, va a ser divertido y además les va a significar un aprendizaje mayor, en que van a tener, van a estar más capacitados, van a tener mayor capacidad de reflexionar lo que hicieron, de memorizar quizás lo que les fue significativo, de conversarlo, de compartirlo y todo el día van a quedar con eso, todo el día van a estar más tranquilos, se van a acordar de las sesiones, si lo pasaron bien, si fue relajación, todo el día, en cambio sí de las 8 hasta las 1 están todo el día en clase, en clase y dejas para los dos últimos bloque ellos ya están cansados y no le van a tomar el mismo peso que si hubiesen sido a las dos primeras horas. ¿Te acuerdas cuando hicimos el kamishibai las dos primeras horas? Fue fabuloso, en cambio, en las dos últimas horas no es lo mismo.

Entrevistador: ¿Y aparte de eso alguna otra como como propuesta de mejora? Que se pudiera...

Profesora: sacar a la jefa (risas) y va a cambiar todo (risas), ahí va a...mira, ahora la mejora debería venir con la nueva escuela, donde van a tener biblioteca, van a tener una buena sala de enlace, van a tener patio, van a tener cancha, espero que más árboles, cosa que no vean puro cemento. Entonces, Eso debería ser un factor en cuanto a infraestructura debiese mejorar poh. La enseñanza, la calidad para

ellos, porque igual está ha sido una excepción, el estar en una escuela de emergencia, les produjo todo este trauma en que andan agobiados, imagínate, encerrados, no tener patio, un baño indigno, entonces debiese ese ser un factor para mejorar, ahora si se aplicase este mismo proyecto en este nuevo colegio obvio que yo creo que vas a ver mejores resultados poh, y aplicándolo temprano, no a las ultimas horas. Ahora, en un colegio como el volcán con un 98% de vulnerabilidad que tiene, si se ejecutase este programa a las 8 de la mañana, en equipo y no tu sola, obvio que vas a tener excelentes resultados, pues con todo el apoyo que tú necesitas, pero como consejo si tú vas a realizar este programa sola, sin el apoyo de nadie, ni de pie, ni de, de nadie, va a ser súper difícil y va a ser agotador también para ti, y te va a frustrar si no te resulta, eso como sugerencia, pero en sí el proyecto está súper bueno, súper bien ideado porque se pensó en cuanto a lo que ellos querían, a las necesidades de ellos y no a las tuyas como profesora, porque es distinta las necesidades de ellos, uno no las, a veces no las ve las necesidades que tú tienes, ¿cuál es tu necesidad? Que ellos aprendan y si tú ves que está aprendiendo todos los días y si están aprendiendo todos los días ¿de qué forma?

Entrevistador: Entonces, como finalización, una opinión general, como una conclusión...

Profesora: La conclusión es que el proyecto no terminó como debió terminar, de que quizás nos faltó haber pensado mejor en otras estrategias, en otro tipo de estrategia, haberlo enfocado más a ellos, a ellos, o sea, se enfocó en ellos, quizás haberle preguntado a ellos que querían hacer, por ahí quizás podríamos haber logrado otra cosa, pero estuvo muy bien hecho, como te digo, por qué no terminó como habría terminado, como todo lo que hablamos anteriormente. Por eso, pero en general es súper bueno, los niños participaron, se divirtieron, tuvieron un espacio que ellos anhelan tener a diario, que no se los brindan en la casa ni en la escuela, porque la escuela es un templo de crear máquinas, para qué estamos con cosas, si es así. El famoso SIMCE ese ha permitido que estén los niños así ahora. Que anden con depresión, que estén tristes, que no se rían, imagínate a mí

me dolía el alma que un niño no se riera, entonces todo proyecto que, este proyecto fue súper bueno en ese sentido, porque cuando desarrollaron la habilidad de escritura creativa, cuando bailaron, el reírse, que el niño se ríe con la profesora es súper rico, y rompe que digamos la estructura rígida, esa jerarquía profesor alumno la rompe, que tú te rías con tus estudiantes es súper bueno, entonces todas esas cosas se lograron y son muy, yo creo que los niños no se van a olvidar de esos momentos. Cuando hay situaciones con niños que los marcan de manera positiva no se olvida nunca, yo creo que eso se produjo en varios niños, varios niños se acordaron de cómo fue, de cómo fueron las clases, como inventaron sus historia, pero bien, bien, súper buena y ....igual, te incito a ti, personalmente en que tu sigas con esto, no porque ahora no haya funcionado te vas a quedar ahí no más, por el contrario, uno tiene que seguir creando, seguir innovando, porque es la única forma de mejorar la educación, si acá los llamados expertos en educación no tienen idea lo que pasa en educación, los expertos en educación pasan todos los días sentados en una oficina, y se dan el lujo de decir que ya este plan y programa y proyecto le .... Y no saben lo que pasa en la sala poh, entonces, yo tengo un recelo con los llamados expertos en educación, no sé qué tanto saben de educación, que jamás han ido a parar al volcán, que no,

Entrevistador: Que no hacen planes pertinentes

Profesora: No tienen que hacer un plan pertinente, sino acotarse a la realidad, y es salir de la burbuja en la que están para ir a sentarse a la realidad del volcán, y desde ahí salen los otros problemas también, todos los otros problemas sociales, entonces cómo no entender eso, que allí en el colegio, que si no hay alguien que los rescata, que si nadie los va a rescatar, no estoy hablando en general, pero van a ser niños que no van a recibir educación y van a ser delincuentes, van a dejar, te los vaya a encontrar en el 133, haciendo un portonazo, ay! Ese fue mi alumno, que terrible, o sea tu como profesora no pudiste hacer nada por ese niño, pero en el momento en que uno estuvo ahí es desgastante, es muy desgastante trabajar en esa escuela, sacar a esos niños adelantes es un trabajo que uno, uno tiene que dejar de dormir, e idearlo muy bien, allí se necesitan los mejores profesionales, los

mejores profesionales ahí no duran ni un día y se van, y es porque nadie apoya en nada, uno tiene que solo sobrevivir, pero yo te incito a que tú no te detengas con esto, por el contrario, tu estas recién empezando, tienes mucho camino por recorrer y empieza a forjar nuevas ideas, nuevos proyectos, pero en lugares donde te apoyen, donde no estés sola,

Entrevistador: Un lugar donde se pueda generar una red

Eso, eso hay que hacer en este proyecto, llamar a más personas especialista, los pie, los psicopedagogos, a que se integren y todo rememos juntos para el mismo lado, eso como en general, no sé si....

Entrevistador : Eh, más que nada agradecer el tiempo de la entrevista y Haber hablado esto y también que compartimos muchas, como opiniones al respecto, así que es súper valorable y que es muy difícil trabajar en una realidad así, como estando solo...

Profesora: Muy difícil, y lo más triste de todo, que a mí me empezó a pasar, que lo quieras o no terminas cayendo al sistemas igual y terminas siendo una vieja gritona, una conductista, yo salía de la sala todos los días, no estudié cinco años para terminar gritándole a un niño, pero allá por normalizar la única forma era ponerse a gritar, porque si tú no normalizabas al curso, por último que estuvieran tranquilos, tú eras una mala profesora sin dominio de grupo, y que te cuestionaran así, que te nombraran como una profesora sin dominio de grupo puede significar que a fin de año, te reanuden o no el contrato. Por eso te digo, si tú quieras o no vas a caer en el sistema, si estás sola obviamente, si tienes el apoyo de tu jefe ahí tu empiezas a buscar alternativas para solucionar todos los problemas que hay.

Entrevistador: Entonces igual es súper importante el apoyo del equipo,

Profesora: Claro, de los directivos.

Entrevistador: Un trabajo en conjunto y que por ejemplo los profesores se juntaran a reflexionar...

Profesora: Claro.

Entrevistador: Sobre las prácticas que ellos hicieron.

Profesora: Eso hace falta.

Entrevistador: Que...

Profesora: Compartir más las experiencias

Entrevistador: Como que se comparta y ver que no es solo uno al que le costó algo.

Profesor: No, falta, mucho, priman el ego e individualismo en la mayoría,

Entrevistador: Más que el quieres buscar entre todos una solución.

Profesora: Claro.

Entrevistador: Y eh, eso igual es por el mismo como ambiente de competencia que se...

Profesora: Sí

Entrevistador: Que se daba...

Profesora: Esto mismo de la evaluación que tú saliste bien, que tú saliste mal, se presta para competir entre los mismos profesores y eso es todo por el sistema educativo que hay.

Todo viene desde arriba, si arriba esta malo, todo lo de abajo va a estar, malo, todos los problemas sociales que hay hoy en día, en la actualidad es producto de una mala educación.

Ahora, tú ves, por ejemplo los estadios que deben suspender los partidos porque se comportan como simios, eso es un problema de educación. Si la educación está mala es un problema social, esto tiene que ver con que quienes están a cargo

no ven la realidad, no saben de qué se trata, por el contrario creen que evaluar, evaluar, evaluar, va a cambiar esto pero no es así.

Entrevistador: Es más entregar estrategias, apoyo.

Profesora: Claro.

Entrevistador: Muchas gracias por la entrevista.

Fin de la grabación.

## 5. Escalas de apreciación

# PLANIFICACIÓN HISTORIA 3° AÑO

Unidad N°1 primer semestre/ Dámaris Muñoz

## Escala de Apreciación Clase N°7 Unidad 1

N°	Apellidos	Nombres	Nombran algunas de sus responsabilidades en la sala de clases (guardar silencio, mantener ordenada la sala, respetar a sus pares, entre otras).						Dibujan un afiche sobre la convivencia.			Total Individual		
			NL 0	PL 1	L 2	NL 0	PL 1	L 2						
1														
2	A				X									3
3	A			X										2
4	A													3
5	C													2
6	C													3
7	D													2
8	D													3
9	E:													2
10	E:													3
11	E:													2
12	Fi													3
13	Fi													2
14	G:													2
15	H:													3
16	M													2
17	M:													3
18	M:													2
19	M:													3
20	M:													2
21	M:													3
22	M:													3



# PLANIFICACIÓN HISTORIA 3° AÑO

Unidad N°1 primer semestre/ Dámaris Muñoz

Prueba...	Y	C	M	A	Kr	Tc	M	Al	He	Se	Fr	Total Logro por Indicador del curso					
23																	
24			X									X					
25			X									22					
26				X								0					
27				X	X							10					
28				X	X							9					
29						X						3					
30																	
31																	
32																	
33																	
Total Logro por Indicador del curso												3	9	10	0	0	0

34 Cs 5.1  
35 Cs 5.5

Observaciones:

La mayoría participa en la clase, sobretodo cuando se cuenta el Kamishibai, pero al realizar el dibujo se distraen y no logran terminarlo.

# PLANIFICACIÓN HISTORIA 3° AÑO

Unidad N°2 primer semestre

## Escala de Apreciación Clase N°1 Unidad 2

N°	Apellidos	Nombres	Ubican Europa y a Grecia en un mapamundi.			Ubican y rotulan la península Balcánica en un mapa de Europa.			Ubican y rotulan el mar Egeo en un mapa de Europa.			Total Individual
			NL	PL	L	NL	PL	L	NL	PL	L	
1	A.....	D										
2	A	N	X	X		X	X		X			4
3	A	Yi	X			X			X			0
4	A	D	X			X			X			3
5	C	Yi			X				X			6
6	C	N	X			X			X			0
7	D	Ki	X			X			X			5
8	D	Li			X				X			8
9	Ei	A		X					X			4
10	Ei	Fr										8
11	Ei	Vi			X				X			4
12	Fi	Ai		X					X			0
13	Fi	N		X					X			4
14	G	N	X						X			0
15	H	Sf							X			4
16	M	Ci										0
17	M	Al	X						X			0
18	M	Br	X						X			0
19	M	Ly		X					X			2
20	M	Ki			X				X			2
21	M	Vi			X				X			5
22	M	Di							X			6
23	Pc	Yl										

## PLANIFICACIÓN HISTORIA 3° AÑO

Unidad N°2 primer semestre

	Re	Se	Tr	Vé	Vé	Za	Cc	Fa	Bl	Cá	Ca	Ca																							
24																																			
25		X																						X											
26																																			
27																																			
28																																			
29																																			
30																																			
31							X																												
32																																			
33																																			
34																																			
35																																			
Total Logro por Indicador del curso													7	5	7	7	7	5	8	8	3	8	8	3	8	3	8	3							
													NL	PL	L	NL	PL	L	NL	PL	L	NL	PL	L	NL	PL	L	NL	PL	L					

**Observaciones:**

Varios no desean realizar la guía y los que la realizan logran responder con ayuda de la frase con minúscula.

Ses que no realizan la guía le recompensaron el voto al sueldo.

# PLANIFICACIÓN ARTES 3° AÑO

Unidad N°2 primer semestre/ Dámaris Muñoz

Escala de Apreciación Clase N°1 Unidad 2

N°	Apellidos	Nombres	Dibujan rostro de un compañero/a.				Total Individual
			NL 0	PL 1	L 2		
1	Af	D					
2	Af	N				1	
3	Ar	Yi	X			0	
4	Ar	D					
5	Cz	Yi		X		1	
6	Cz	N					
7	Dr	Ki			X	2	
8	Dr	Ll			X	2	
9	Es	Al			X	2	
10	Es	Ff					
11	Es	Vl			X	2	
12	Fl	A	X			0	
13	Fl	N					
14	Gr	N		X		1	
15	Hr	Sl		X		1	
16	M	Ci					
17	M	A	X			0	
18	M	Bi	X			0	
19	M	Ll			X	2	
20	M	Ki			X	2	
21	M	Vl			X	2	
22	M	D	X			0	
23	Pc	Y		X		1	

# PLANIFICACIÓN ARTES 3° AÑO

Unidad N°2 primer semestre/ Dámaris Muñoz

24	R	C			X	2
25	Si	N			X	2
26	Ti	A				
27	V	K				
28	V	Ti				
29	Z:	N				
30	C	A		X		
31	F:	H				0
32	B	Sk				
33	C:	F:				
34	C:	Si			X	2
35	C:	E:			X	2
Total Logro por indicador del curso			6	5	11	

Observaciones:

*No se logro observar a todo el curso.*

# PLANIFICACIÓN LENGUAJE 3° AÑO

Unidad N°2 primer semestre/ Dámaris Muñoz

## Escala de Apreciación Clase N°1 Unidad 2

N°	Apellidos	Nombres	Crean un cuento utilizando el "Binomio fantástico".			El cuento tiene inicio, desarrollo y cierre.			Total Individual
			NL 0	PL 1	L 2	NL 0	PL 1	L 2	
1	A								1
2	A			X					3
3	A			X	X				2
4	A			X	X				3
5	C			X	X				3
6	C			X	X				3
7	C			X	X				4
8	C			X	X		X	X	2
9	E			X			X		3
10	E								4
11	E		X					X	0
12	F								
13	F								
14	G			X	X		X		2
15	F			X	X		X	X	3
16	N			X			X		2
17	N			X					
18	N						X		1
19	N							X	
20	N		X						
21	N				X				0
22	N		X				X		0



# PLANIFICACIÓN LENGUAJE 3° AÑO

Unidad N°2 primer semestre/ Dámaris Muñoz

	M								
25 Se									
26 Tr									
27 Va		X					X	3	
28 Vá							X	2	
29 Za									
30 Co									
31 Fa									
32 <del>Bu</del>									
33 Cá									
34 Ca		X					X	2	
35 Ca									
Total Logro por Indicador del curso									
								4	6
								13	7
								X	X
								X	X
								14	5
								X	3
								X	0

Observaciones:  
 po  
 20

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---