



FONDO DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO EN EDUCACIÓN

*Departamento de Estudios y Desarrollo.
División de Planificación y Presupuesto.
Ministerio de Educación.*

INFORME FINAL

“Saber pedagógico y práctica docente en escuelas rurales de comunidades mapuche de la Región de la Araucanía. Estudio comparativo con escuelas de la Región Metropolitana”

Investigador Principal:	Nolfa Ibáñez S.
Equipo Investigación:	Sofía Druker I. Soledad Rodríguez O.

Institución Adjudicataria: Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Proyecto FONIDE N°: 55

Diciembre 2009



FONIDE – Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación

INFORMACIÓN SOBRE LA INVESTIGACIÓN:

Inicio del Proyecto: 2° semestre 2008

Término del Proyecto: Diciembre 2009

Equipo Investigación: Investigadora principal, Profesora Nolfá Ibáñez S.;

Coinvestigadoras: Profesora M. Soledad Rodríguez O. y

Antropóloga Sofía Druker I.

Monto adjudicado por FONIDE: \$ 15.000.000

Presupuesto total del proyecto: \$ 15.000.000

Incorporación o no de enfoque de género: No

Comentaristas del proyecto: Dra. María Loreto Nervi, Dr. Daniel Quilaqueo y Dr. Patricio Donoso.

“Las opiniones que se presentan en esta publicación, así como los análisis e interpretaciones, son de exclusiva responsabilidad de los autores y no reflejan necesariamente los puntos de vista del MINEDUC”.

Las informaciones contenidas en el presente documento pueden ser utilizadas total o parcialmente mientras se cite la fuente.

Esta publicación está disponible en www.fonide.cl

Información: Secretaría Técnica FONIDE.. Alameda 1371, Piso 8, MINEDUC. Fono: 3904005. E-mail: fonide@mineduc.cl

Índice

	Pág.
Resumen	4
Introducción	5
Problematización	6
Preguntas de Investigación	8
Objetivos	8
Antecedentes	9
Contexto situacional	11
Marco Conceptual	13
Metodología	16
Resultados	22
Conclusiones	93
Recomendaciones para la formulación de políticas Públicas	97
Bibliografía	100

Resumen:

El presente informe corresponde a una investigación que indagó en el modo en que se operacionalizan algunos aspectos del saber pedagógico en aulas de escuelas rurales de comunidades mapuche de la Región de La Araucanía. Su propósito es establecer una comparación con el proyecto anterior desarrollado en escuelas de Santiago, para contribuir a una conceptualización compartida del saber pedagógico en la formación docente inicial y continua, en lo relativo a los aspectos de este saber que son considerados en el estudio: el saber sobre cómo ocurre el aprendizaje, develando las concepciones subyacentes a las prácticas estudiadas; el saber sobre cómo propiciar un contexto interaccional favorable en el aula, ligado a la importancia de las emociones de los estudiantes; y el saber sobre cómo acoger la diversidad en el aula, entendida esta diversidad como construcciones de sentidos y significados que traen los niños y niñas a la escuela. Se analizan las prácticas pedagógicas de 11 grupos-cursos, desde el nivel de párvulos a 6° básico, pertenecientes a una escuela completa y cuatro multigrado, las cuales fueron grabadas en videos y, posteriormente, revisadas con los profesores y profesoras colaboradores en el estudio. Para el análisis y en un enfoque heurístico, se utiliza la matriz de la metodología Interaccional Integrativa MII de N. Ibáñez y, en un segundo nivel de análisis, la matriz adaptada en el estudio anterior, basada en las categorías de Clasificación y Enmarcamiento de B. Berstein. Se establece la correspondencia entre las prácticas analizadas con la implementación del currículo oficial y con los criterios y descriptores del Dominio B del Marco para la Buena Enseñanza. Se analiza la presencia o ausencia, en las prácticas estudiadas, de aspectos de la implementación curricular vinculadas a los objetivos y orientaciones del Programa de Educación Intercultural Bilingüe PEIB, ya que la investigación pretende también contribuir con evidencias a las políticas de educación intercultural del país.

1. Introducción

Este proyecto es continuación de uno anterior (Ibáñez et al 2008), que indagó sobre el modo en que algunos de los aspectos constitutivos del saber pedagógico son operacionalizados en la práctica docente, en cursos de educación parvularia y básica de escuelas de la Región Metropolitana, y su relación con la implementación del currículo oficial y con los criterios y descriptores del Dominio B del Marco para la Buena Enseñanza. Los resultados empíricos mostraron que los aspectos del saber pedagógico considerados –el saber sobre cómo ocurre el aprendizaje, el saber sobre cómo propiciar un contexto interaccional que lo favorezca y el saber sobre la aceptación de la diversidad de los estudiantes- son operacionalizados de distintos modos, *según sea la concepción de aprendizaje subyacente al quehacer profesional del profesor o profesora y el contexto interaccional que él o ella propicia en el aula*, lo que estaría indicando que estos son dos dominios fundamentales a considerar en la formación docente inicial y continua, más allá del fortalecimiento del conocimiento disciplinar y de las didácticas específicas. La mayoría de los docentes cuyas prácticas se estudiaron, implementan el currículo oficial sin modificaciones, no realizan adecuaciones curriculares en función de las características de sus estudiantes y, con excepción del nivel de párvulos, no se aprecia integración entre subsectores. Las concepciones generales de aprendizaje subyacentes a las prácticas estudiadas, fueron mayoritariamente congruentes con la concepción general de tipo asociacionista, cuyo supuesto es que el aprendizaje ocurre por la captación de las propiedades de los estímulos del medio. En las prácticas docentes a las cuales subyace esta concepción de aprendizaje (8 de 12), no se acoge la diversidad de sentidos y significados que traen los estudiantes, no se integran sus experiencias previas y la mayoría de ellas no se corresponde con los criterios y descriptores del MBE, en circunstancias que las y los profesores que participaron en el estudio son profesionales comprometidos con el mejoramiento de la educación, como lo demuestra su desinteresada colaboración, y que manifestaron tener altas expectativas sobre el aprendizaje de sus estudiantes. Estos resultados permiten inferir que no existiría una cabal comprensión de la relación entre la teoría que se aprende en la formación o en el perfeccionamiento, y la práctica en situaciones concretas de aprendizaje y enseñanza, lo que podría estar a la base de la falta de coherencia que aún persiste entre el discurso pedagógico aceptado por los docentes y sus prácticas en el aula (Alegría, M. y Cisternas, T., 2003; Cabrera, J., 2003; Jáuregui et al, 2005; Miller, E., 2002; Chaves, E., 2007.; Riquelme, T., 2000; Valenzuela, I., 2006, Vaillant, D., 2004), cuestión que para algunos autores constituye el mayor obstáculo epistemológico para mejorar la educación (Flórez, R., 1994).

Para contribuir a revertir lo anterior, es necesario ampliar nuestra comprensión del saber pedagógico de los docentes en ejercicio y de los modos en que este saber integra las recomendaciones del discurso educativo aceptado en la teoría, en distintos contextos de desempeño. Con tal propósito, el estudio indaga en las prácticas pedagógicas de profesores de escuelas rurales situadas en comunidades mapuche de la región de La Araucanía, la mayoría en cursos multigrado, para establecer una comparación con las prácticas estudiadas en escuelas de la Región Metropolitana, que es el objetivo de esta investigación.

2. Problematicación

La práctica pedagógica implica aspectos de gran complejidad que se articulan en función de las premisas de pensamiento de quienes la realizan, dado que el propósito del quehacer profesional docente es que los estudiantes aprendan aquello que se determina como objetivos de aprendizaje, y cada profesor o profesora hará lo que estime más adecuado para lograr dichos objetivos. La relevancia de estudiar prácticas y saberes docentes ya no está sometida a discusión; las prácticas docentes constituyen el producto de la formación impartida en las Facultades y Escuelas de Educación y de las políticas de formación continua, las que debieran preparar a los profesores para la resignificación y reconstrucción de los saberes docentes en el desempeño profesional, así como para la actualización permanente de las respectivas disciplinas y sus didácticas. Sin embargo, la investigación muestra que tanto en la práctica como en los saberes del profesor o profesora predominan la racionalidad técnica instrumental y parece existir poca coherencia entre el saber teórico que incluyen las mallas curriculares de las carreras de pedagogía y los modos en que se orientan las acciones de enseñanza en el aula, incluyendo la de los formadores, muchos de los cuales seguirían preparando a los futuros maestros en un modelo de transmisión de la docencia como discurso, que se funda en una epistemología de la racionalidad técnica que concibe a los que enseñan como expertos proveedores de un plan de estudios prescrito, sin dar importancia suficiente al aprendizaje a partir de la experiencia o a través de ésta (Kane, Ruth G. 2002; Schön, 1983, 1995). La falta de una conceptualización compartida del saber pedagógico en la formación docente, es un problema que incide en su calidad, dificultando tanto la superación de la poca articulación entre la formación pedagógica y la de otras disciplinas, como la priorización en las competencias específicas de la profesión docente.

Entendemos por saber pedagógico un corpus de conocimientos provenientes de distintas disciplinas, articulado por *la comprensión* de la relación dialógica entre teoría y práctica (Ibáñez, N. 2007), asumiendo que el saber sobre cómo ocurre el aprendizaje constituye el punto central de ese corpus. Para entender los procesos involucrados en la construcción y reconstrucción del saber pedagógico, partimos de la base que existe una diversidad en las concepciones de saber que tiene cada profesor o profesora y que la teoría y la práctica son instancias, al mismo tiempo, de construcción y legitimación de esa concepción, en estrecha vinculación con los contextos de desempeño profesional. La responsabilidad social de la profesión docente, dada por su implicancia en el desarrollo humano de los estudiantes, hace urgente tener una conceptualización compartida del saber que constituye la especificidad del 'ser docente' y que es una realidad de cada profesor o profesora como generadores de conocimientos, que no ha sido estudiada de manera sistemática en los distintos contextos, a pesar de sus implicancias en las políticas públicas en educación y en los programas de formación docente (Mercado, R., 2002; Nervi, M.L., 2006; Nervi, M.L. y Nervi, H. 2007; Díaz Q., V.; 2005).

El presente proyecto considera el estudio de algunos aspectos del saber pedagógico, en una perspectiva general y de acuerdo a la conceptualización que asume el estudio, en prácticas docentes de cursos de párvulos, primero, cuarto y sexto año de educación básica, de cinco escuelas situadas en comunidades mapuche rurales de la Región de la Araucanía, de las cuales cuatro son multigrado y dos están focalizadas en el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), programa que busca construir ciudadanía política y social, promover el pluralismo, la diversidad y la participación, así como atender a las demandas históricas indígenas por una educación de calidad (MINEDUC, 2005). Los resultados de la investigación serán comparados con los del proyecto anterior de la misma línea (Proyecto FONIDE

8513/2006-2007), que se realizó en los mismos niveles en escuelas de la Región Metropolitana.

Los aspectos constitutivos del saber pedagógico considerados en el estudio son: el saber sobre cómo ocurre el aprendizaje, el saber sobre cómo facilitar un contexto interaccional en el aula que lo favorezca y el saber sobre la atención pedagógica a la diversidad. La investigación se propone relevar el estilo relacional que los docentes propician, el *que supone haber asumido una determinada concepción de aprendizaje*, y cómo ese estilo facilita o no situaciones favorables para el aprendizaje en niños y niñas de niveles de Párvulos, 1º, 4º y 6º de Educación Básica de escuelas rurales con mayoría de estudiantes mapuche y cursos multigrado, mediante el análisis de las interacciones en el aula. Partimos del supuesto que todo profesor o profesora desea que sus estudiantes aprendan, y por lo tanto, que él o ella llevará a cabo las acciones que considere necesarias para lograr los aprendizajes propuestos para cada nivel, por lo que el análisis de la interacción en la clase permitiría visualizar cuáles son los supuestos generales sobre el aprendizaje que orientan su accionar profesional. Para establecer la caracterización de la concepción general de aprendizaje que como observadores podamos distinguir que subyace a la práctica docente observada, se consideran dos perspectivas amplias: **a)** la que supone que el profesor o profesora determina lo que el estudiante aprende; corresponde a las explicaciones o teorías de tipo asociacionistas que asumen que el medio especifica lo que ocurre en el ser humano y que, hasta hace poco tiempo, fue el paradigma predominante en la formación de profesores y **b)** la que supone que el aprendizaje es un proceso activo de construcción desde el propio estudiante; corresponde a las explicaciones o teorías de orientación socio constructivista que constituyen el paradigma declarado hoy en día en la formación docente inicial y continua, y que asumen que el aprendizaje se construye basado en los conocimientos y experiencias previas, lo que implica atender al contexto de vida del estudiante, sus intereses y emociones.

El análisis de los modos de operacionalización del saber pedagógico en contextos disímiles, constituiría una importante contribución a la búsqueda de una conceptualización compartida de este saber, para aportar a una formación docente que requiere cambios urgentes, tanto en los modos en que desarrolla la formación pedagógica general como en las formas de articulación con las otras disciplinas (Suárez, M., 2006; Mineduc 2005ª; Síntesis conclusiones 2º, 3º y 4º Encuentro Nacional de Formación Docente, UCT, 2006; UCSH, 2007; UCV y UPLACED 2008). El estudio no pretende conocer el discurso de los docentes sobre las teorías o concepciones a que adscriben sino que, a través de analizar sus acciones y explicaciones respecto de estas, develar la concepción general de aprendizaje que subyacería a su quehacer profesional, describir el contexto interaccional que propician, el modo en que acogen, o no, la diversidad de sus estudiantes y relacionar sus prácticas tanto con la implementación del currículo oficial como con los criterios y descriptores del Dominio B del MBE (Mineduc, 2003) y con las orientaciones y propósitos del PEIB (Mineduc, 2005).

Se espera que los resultados de esta investigación constituyan una contribución efectiva a la reposición del saber pedagógico como eje articulador de la formación docente, entregando información relevante sobre los modos en que este saber integra las recomendaciones del discurso educativo, tanto para la construcción curricular de las instituciones formadoras como para las políticas públicas de formación continua,. Así mismo, esperamos que el análisis de correspondencia entre las prácticas estudiadas y las orientaciones del PEIB aporte evidencias a las políticas de educación intercultural tanto chilenas como Regionales.

Adicionalmente, pretendemos que el desarrollo de este proyecto contribuya a la vinculación de la investigación universitaria con el medio escolar, ya que se contempla establecer y mantener una relación colaborativa con los actores de la Región de La Araucanía involucrados, a través de visitas y encuentros, en los que se compartirán los avances y proyecciones del trabajo.

3. Preguntas de investigación

Se intenta dar respuestas a las siguientes preguntas centrales:

- ¿Cuáles son las premisas de pensamiento sobre aprendizaje que orientarían las prácticas pedagógicas estudiadas?
- ¿Se hace cargo el profesor o profesora de la diversidad de construcciones de mundo (significados y sentidos) que traen los estudiantes?.
- ¿Se propicia un contexto interaccional en el aula en el que prime una disposición favorable hacia los aprendizajes?
- El profesor o profesora, ¿vincula estos aspectos en la implementación del currículo oficial, tomando en cuenta las recomendaciones del dominio B del Marco para la Buena Enseñanza?.
- ¿Cuáles son las similitudes y diferencias principales entre estas prácticas pedagógicas y las estudiadas previamente?
- ¿Se implementan en las prácticas estudiadas las orientaciones del programa de educación intercultural bilingüe?

4. Objetivos

Objetivo general

-Comparar prácticas docentes de profesores(as) de educación parvularia y básica de escuelas rurales completas y multigrado situadas en comunidades mapuche de la Región de la Araucanía, con las prácticas de los profesores(as) de escuelas de la Región Metropolitana estudiadas antes, en lo relativo a los aspectos del saber pedagógico considerados en el estudio, vinculándolas con la implementación del currículo oficial, el Dominio B del Marco para la Buena Enseñanza y, para las escuelas rurales, con las orientaciones del Programa de Educación Intercultural Bilingüe.

Objetivos específicos:

a-Describir el modo en que se operacionalizan en la práctica docente en aulas de educación parvularia y básica de escuelas rurales, los saberes constitutivos del saber pedagógico considerados en el estudio.

b-Relacionar los resultados del objetivo anterior con la implementación del currículo oficial, el Dominio B del Marco para la Buena Enseñanza y las orientaciones del Programa EIB.

c-Analizar comparativamente los resultados del estudio con los resultados de la investigación anterior realizada en escuelas de la región Metropolitana.

d-Proponer dimensiones o aspectos derivados de las evidencias resultantes del análisis, que sean relevantes y pertinentes para las políticas institucionales de formación docente y para las políticas públicas de educación continua y de atención educativa a la población indígena.

5. Antecedentes

Dado que el presente proyecto es continuación de uno anterior, se considera pertinente informar sucintamente de algunos de los principales resultados del proyecto previo, correspondientes al análisis de prácticas pedagógicas en cursos de párvulos, 1°, 4° y 6° año de enseñanza básica, en escuelas de la Región Metropolitana (Ibáñez et al, 2008) y que son los siguientes:

- La concepción general de aprendizaje subyacente a las prácticas pedagógicas estudiadas se pudo determinar en todos los casos.

-En las prácticas pedagógicas estudiadas, es mayoritaria la concepción de aprendizaje que supone que lo que hace o dice el profesor especifica lo que el alumno aprende (8 de 12 prácticas); es decir, la que supone que el aprendizaje ocurre por la captación de las propiedades de los estímulos del medio. Lo anterior significa que esos profesores y profesoras conservarían premisas de pensamiento sobre una realidad objetiva y única que el estudiante debe aprender "tal como es". Consecuentemente, estas prácticas se caracterizan por ser especialmente instruccionales (se les indica a los alumnos qué y cómo hacer) y por la reiteración de la instrucción y la explicación para facilitar la memorización; hay poco espacio para que los estudiantes den su opinión sobre los temas y, cuando ese espacio se da, las opiniones no son incorporadas al desarrollo de los contenidos. En la mayoría de estas prácticas, el saber pedagógico se operacionaliza con clasificaciones y enmarcamientos fuertes, en todas las dimensiones establecidas para el estudio La clasificación fuerte de las dimensiones Distinción saber escolar-saber dóxico y Distinción entre el decir-hacer del profesor y de los estudiantes, implica que en estas prácticas no se consideran las vivencias, valoraciones, experiencias e interpretaciones de las experiencias de los alumnos como aportativas a la resolución de problemas o a la aclaración de los contenidos de la clase. Los enmarcamientos fuertes implican que, con diferentes énfasis, en estas prácticas se tiende a mantener el control unilateral de los distintos aspectos involucrados en la relación pedagógica. Para estos 8 casos, la correspondencia con las recomendaciones del Dominio B del Marco para la Buena Enseñanza es parcial o mínima. No obstante lo anterior, en tres de estas prácticas también se pudo observar que los profesores propician un contexto interaccional en el que predomina una disposición emocional favorable de los estudiantes hacia las actividades de aprendizaje. Los fundamentos, explicaciones y comentarios vertidos en las entrevistas son, en general, coherentes con lo observado en sus clases.

-Es minoritaria la concepción de aprendizaje como proceso activo de construcción desde el propio estudiante, a partir de sus conocimientos y experiencias previas (4 de 12 prácticas). En estas prácticas y sin excepción, los estilos de interacción en la sala de clases propician la disposición emocional favorable de los estudiantes, la aceptación de la diversidad y la validación de los sentidos y significados que traen los alumnos, así como la estructuración de actividades grupales que permiten la socialización del proceso entre pares. Todo lo anterior, se corresponde

mayoritariamente con las categorías de Clasificación y Enmarcamiento Débiles en todas las dimensiones establecidas y existe correspondencia total o casi total con las recomendaciones del Dominio B del MBE

- En las prácticas pedagógicas en las que se observa a los estudiantes con una disposición favorable para el aprendizaje, como interés en la actividad a realizar, petición de precisiones al profesor, entusiasmo por participar, opinar y contar sus experiencias, discutir con sus compañeros sobre la resolución de un problema, entre otros, los docentes estructuran la situación de clases a partir de pedir a los alumnos que indiquen lo que saben sobre el tema de la clase, los escuchan, aunque algunos no incorporen sus comentarios a la temática, no destacan los errores de sus estudiantes, hacen preguntas abiertas y les permiten más de un modo de ejecución. En general, estos docentes no enfatizan la disciplina en el sentido del silencio y el control del movimiento de los alumnos, sino más bien se centran en que todos realicen las actividades. Lo anterior ocurre en las cuatro prácticas a las que subyace la concepción de aprendizaje como construcción activa a partir de conocimientos previos e intereses de los alumnos, pero también se observa en otras tres (una de preescolar, una de primero y una de cuarto básico), a las que subyace la concepción de que el aprendizaje es determinado externamente. Es decir, la estructuración de una situación de aprendizaje en la que los estudiantes se sienten gratos e interesados, no necesariamente se corresponde con una concepción de aprendizaje subyacente de tipo constructivista o socio-constructivista, pero sí con la imbricación que para el o la docente tienen aprendizajes y emociones, lo que se explicita en las entrevistas.

-La mayoría de los docentes cuyas prácticas se estudiaron, implementan el currículo oficial sin modificaciones. Con excepción del nivel pre-escolar, no se aprecia integración de subsectores, lo que implicaría el establecimiento de límites simbólicos entre los conocimientos escolares, que no favorecería aprendizajes integrales. Sólo en algunos casos se integran contenidos del mismo subsector.

-El marco curricular oficial constituye la guía para la determinación de lo que se debe aprender en el aula y del tiempo destinado para dicho aprendizaje. En la mayoría de las prácticas estudiadas no se realizan adecuaciones curriculares. Es importante señalar que a pesar de que el control del currículo implementado en el aula es ejercido sólo por el docente, en algunas prácticas se observa un enmarcamiento débil en el control del código lingüístico empleado y de los significados o sentidos construidos en el aula; es decir, por una parte se posibilita el uso de códigos no formales o distintos al usado en clases, y por otra, se acepta que los conocimientos construidos en el aula se denominen con un lenguaje distinto al empleado por el profesor.

-Todos los profesores entrevistados manifiestan tener altas expectativas sobre posibilidades de aprendizaje de sus estudiantes. En un caso en el que los logros de aprendizaje de contenidos programáticos del curso no han sido los esperados por la docente, ella lo atribuye al poco apoyo de la familia y a la carencia de condiciones para el estudio, y no al potencial de aprendizaje de los estudiantes.

-El análisis efectuado con la matriz de la propuesta pedagógica Metodología Interaccional Integrativa (MII), permite relacionar la implementación curricular de las prácticas pedagógicas estudiadas, con el Dominio B del Marco para la Buena Enseñanza, en la mayoría de sus criterios y descriptores.

6. Contexto situacional

El estudio se lleva a cabo en escuelas completas y multigrado de cinco comunidades mapuche rurales de la región de La Araucanía. Esta región tiene uno de los mayores índices de pobreza en nuestro país, la segunda mayor concentración de población indígena mapuche, superada levemente en la RM, y el mayor índice de indigencia (Casen 2006). Aún cuando no hay diferencias significativas con el resto del país en cuanto a la cobertura educacional en educación parvularia y básica, en los resultados del SIMCE la Región de la Araucanía muestra el promedio más bajo nacional en Matemática y Comprensión del Medio y el cuarto más bajo en Lenguaje (SIMCE 2006). En las escuelas seleccionadas para el proyecto, ubicadas en las comunas de Padre las Casas, Nueva Imperial y Temulemu, los resultados de estas evaluaciones son inferiores al promedio de sus respectivas comunas. En cuanto a la evaluación docente, los resultados ubican a la región de La Araucanía en el 6° lugar para los rangos Destacado (7,1%) y Competentes (55,3%), en el 8° lugar para el rango Básico (34,9 %) y en el 6° para Insatisfactorio (2,7%). Sin embargo, en las comunas a que pertenecen tres de las escuelas seleccionadas, dos multigrado y una completa, ambas con mayoría de estudiantes indígenas, las evaluaciones docentes alcanzan porcentajes mayores al promedio de la región en el rango Destacado (10,8% y 9,7% respectivamente), y porcentajes inferiores en el rango Insatisfactorio (0% en ambas comunas)¹, lo que evidenciaría una aparente contradicción con los resultados de aprendizaje de los estudiantes evaluados por el SIMCE.

En relación a las prácticas docentes en escuelas multigrado, existen estudios que muestran algunas ventajas didácticas al trabajar con niños de diferentes edades y complejidad de competencias, en condiciones, relaciones y procesos reales de trabajo que se construyen a partir de la negociación entre sujetos (profesores, alumnos, padres de familia) y conocimientos integrados efectivamente a la práctica docente (Vera, A., y Domínguez, R., 2005). En el mismo sentido, en Finlandia, país que obtiene los mejores resultados en las evaluaciones internacionales, las escuelas multigrado son comunes y los resultados de sus estudiantes no difieren mayormente del resto (Leppänen, U.; Niemi, P. y Jari-Erik, K.A., 2004), por lo que se puede suponer la existencia de modos particulares de implementación curricular en aulas que incluyen dos o más niveles educativos. En Chile, existen 4562 escuelas rurales que representan el 53% de las escuelas del país; de ellas, más de tres mil son multigrado. Por lo general, estas escuelas llegan sólo a 6° año básico, debiendo sus egresados desplazarse a establecimientos lejanos para concluir la educación básica. (Ministerio de Educación, 2004: 32, citado por J. San Miguel, 2005). En la década del 90, en el marco del programa de MECE Rural, se crearon los Microcentros rurales, espacios institucionalizados para el trabajo técnico entre profesores cuyas escuelas tienen cierta proximidad geográfica. Actualmente, existen 640 Microcentros que agrupan 3500 escuelas rurales (Mineduc, 2004-2005). No conocemos estudios que articulen el trabajo de estos microcentros con el que se realiza en el marco del PEIB en zonas con alta densidad poblacional indígena.

Desde el punto de vista conceptual, la EIB es concebida por la política pública como “Una práctica educativa ligada a la pertinencia de los aprendizajes, a la contextualización de los contenidos didácticos, a la centralidad del niño como eje que ha de orientar la práctica pedagógica con la participación de la familia y de las comunidades” (Mineduc 2000:1). No obstante lo anterior, y como informa la OCDE (2004), “no está claro que haya una política coherente para la educación intercultural bilingüe (...), aunque un programa nacional para la educación intercultural bilingüe ha

¹ Resultados Evaluación Docente 2007. CPEIP/MINEDUC

estado funcionando desde 1996” (:264). Por otra parte, algunas investigaciones muestran que no existe relación entre el concepto de EIB que subyace al discurso docente y la forma en que se desarrolla el PEIB en el contexto escolar, lo que podría deberse tanto al escaso tiempo de duración de los programas de preparación como a deficiencias en la profesionalización de los especialistas que participan en la formación de los formadores en educación intercultural bilingüe (Leyton, M y otras, 2005; Catrileo, M., 2002). El Programa de Educación Intercultural Bilingüe parece tener como uno de sus principales desafíos la preparación de docentes para su implementación; la carencia de profesionales de la educación preparados para el trabajo intercultural en la escuela y el liceo es, según Cañulef, “casi dramática” (2002:235), ya que, en general, la formación de profesores no considera la interculturalidad en sus currículos; como señala Quilaqueo, “las instituciones formadoras han obviado los saberes y conocimientos indígenas” (2005:17).

En relación a la implementación del PEIB, más allá de la expresión de conceptos y propósitos oficiales, sólo disponemos a la fecha de los datos de cobertura del programa, la descripción de sus líneas de acción por año y una información general relativa a que los puntajes de la medición nacional SIMCE 2006 habrían aumentado en promedio en las regiones en las que existen escuelas que lo implementan (Mineduc 2008). No conocemos la evaluación de su eventual impacto en los aprendizajes de los estudiantes ni en la participación de la familia y de la comunidad en la escuela. Investigaciones en nuestro medio que señalan que la educación intercultural bilingüe es percibida como una educación aislada, que sólo atañe a los indígenas, de escasa importancia, “*desconociéndose su valor universal y su incidencia en la educación general*” (Carihuentro 2007:117). Otros estudios constatan la falta de correspondencia entre el discurso de educación intercultural bilingüe aceptado por los docentes y lo observado en la práctica (Leyton et al. 2005; Lobos y Águila 2004), así como el poco compromiso de las personas en general con la EIB y la falta de información por parte de los propios profesores de lo que están realizando los otros subsectores del Programa (Fernández 2003). Los estudios citados coinciden en señalar que uno de los principales problemas es la falta de participación de los propios estudiantes, de las familias y de las comunidades en los proyectos de las escuelas, aunque existen algunas experiencias de intervención con resultados exitosos en este sentido (Olivares, O., 2005; Llanquiao et al, 2005). En relación al currículo y su contextualización, se visualiza como una simple traducción al idioma indígena, lo que vendría a ser otra forma de asimilación que no aportaría al conocimiento y valoración de la propia cultura, ni “a la construcción de nuevos aprendizajes a partir de lo conocido, cercano y significativo.” (Hevia 2005:102). Este mismo autor señala que “la contextualización del currículo a las poblaciones indígenas intenta ser una estrategia para revertir los bajos logros de aprendizaje alcanzados por su población, expresados en las pruebas SIMCE, de modo que el aprendizaje fundamental se convierte en el dominio de los códigos de la cultura dominante para su inserción en la sociedad globalizada” (:101-102), siendo que la interculturalidad es mucho más abarcativa y compleja que el bilingüismo y trasciende el problema idiomático, en tanto refiere al proceso dialogante entre tradiciones culturales distintas, imbricando sus diversos aspectos y donde sólo uno de estos es la lengua (Ansión, J. 1997).

7. Marco conceptual

Como se dijo antes, entendemos por saber pedagógico un corpus de conocimientos *articulado por la comprensión de la relación dialógica entre teoría y práctica*. El saber pedagógico es sistémico y situado, por lo mismo, más que sus partes e incomprensible a la mirada lineal. Las competencias propias del saber pedagógico constituyen un saber actuar complejo, están esencialmente ligadas a la acción, no son una forma de algoritmo memorizado y practicado repetidamente, sino un saber actuar flexible y adaptable a diversos contextos y problemáticas (Tardif, J., 2003), el que se despliega sobre la base de los conocimientos y saberes provenientes de distintas disciplinas que han sido aprendidas en las experiencias de formación docente, cuyo punto central es la concepción de aprendizaje, las que se articulan dinámicamente en este saber complejo que las incluye según el contexto particular de desempeño profesional, configurando la especificidad del “ser docente” que se evidencia en los modos de interacción que se propician al estructurar las situaciones de aprendizaje para determinado grupo de estudiantes, cualquiera sea el área o sector curricular (Ibáñez, N. 2009). La práctica pedagógica desarrollada cotidianamente por el profesor o profesora en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales, implica un conjunto de competencias que lo caracterizan como profesional y como ciudadano, y que, teniendo a la base lo que se entiende por aprendizaje, comprenden tanto principios pedagógicos y científicos como preferencias, percepciones estéticas, juicios éticos, visiones políticas, sociales y culturales, todo lo cual permea el estilo de interacción que el docente establece en el aula con sus estudiantes y que conlleva distintas posibilidades de convivencia según se privilegie o no la participación, el respeto por la opinión distinta y la valoración de las experiencias previas, entre otros (Cornejo y Arredondo, 2001; Ibáñez et al, 2007). Al mismo tiempo, el estilo de interacción que se propicie puede favorecer u obstaculizar el rol que los estudiantes debieran tener en la toma de decisiones del docente sobre cómo enseñar determinados contenidos, especialmente en contextos donde la cultura de los estudiantes implica un “habitus” particular, distinto al de la cultura dominante (Díaz, T. y Druker, S., 2007; Sánchez, M.A., 2003). La investigación desarrollada a partir de los 80 en Inglaterra y Estados Unidos por autores como Yinger R, Schulman y Caldrehead, ha indagado en el conocimiento que tienen los profesores sobre la enseñanza que imparten y sus resultados han tenido amplio impacto en relevar esta importante temática, pero no ha considerado a los estudiantes; según R. Mercado, para dicha perspectiva “no resulta relevante el papel de los alumnos en los procesos de decisión docente” (2002:17-18). En nuestra visión, por el contrario, entendemos que tanto para el conocimiento que tienen los maestros acerca de la enseñanza, cómo para su planificación y toma de decisiones, el papel de los estudiantes es de gran relevancia, en la medida en que ellos puedan tener protagonismo en las situaciones de aprendizaje. Concordamos en que “frente a la diversidad de sus alumnos, el docente debe tener una comprensión flexible y polifacética, que le permita poder impartir explicaciones alternativas a los mismos conceptos o principios” (Shulman, L.,1995:12), y agregamos que, para que las explicaciones alternativas tengan sentido, esa comprensión flexible y polifacética debe implicar el que se acojan los significados previos que los estudiantes puedan tener sobre el contenido de la clase. Estos significados previos sólo pueden ser conocidos por el profesor si se privilegia la participación, se hacen preguntas abiertas y, en síntesis, si se propicia un estilo interaccional en el aula que enfatice el aprendizaje y no la enseñanza. Existen evidencias que el mutuo respeto y aceptación son condiciones del contexto comunicativo que permiten la innovación pedagógica en la sala de clases (Villalta, M.A., 2004).

Una de las características de nuestra cultura escolar, especialmente en los primeros años de enseñanza básica, es la priorización del cumplimiento de

instrucciones sobre el *cómo* los estudiantes deben realizar las actividades, por sobre la estructuración de espacios que propicien la autonomía; esto inhibe la creatividad y la iniciativa de los niños y niñas, al mismo tiempo que distorsiona el objetivo de la enseñanza, ya que lo que el profesor o profesora pretendería es que sus alumnos aprendan configuraciones, distingan diferencias o similitudes, realicen clasificaciones, analicen, destaquen o descubran algo; pero a menudo se confunden los objetivos y se enfatiza el cumplimiento de instrucciones sobre el “cómo hacer”, perdiéndose de vista que lo que se quiere lograr es el desarrollo de procesos cognitivos que no están ligados necesariamente a una manera o modo específico de ejecución (Ibáñez, N., 2002). Lo anterior implicaría que en la práctica docente habitual se propician estilos de enseñanza que no consideran que los modos en que los niños y niñas construyen su conocimiento y pueden ponerlo en evidencia (sentidos y significados de los objetos y relaciones), podrían ser diversos, y con ello, tampoco se consideran los espacios emocionales que favorecerían o no sus aprendizajes. Aunque actualmente, han cobrado relevancia teorías que hacen notar la importancia de las emociones en el desarrollo cognitivo y psicosocial², más allá de lo puramente afectivo, las emociones de los estudiantes no han sido parte de los factores a considerar para el diseño de estrategias metodológicas y evaluativas en educación, y todo indica que nuestra cultura escolar desvaloriza ‘lo emocional’ por considerarlo opuesto a ‘lo racional’. En este sentido, para el presente estudio asumimos la conceptualización de emociones de H. Maturana (1990), para quien las emociones son mucho más que sólo un aspecto a considerar para explicar las acciones humanas, ya que toda acción humana se funda en una emoción: “... *lo que connotamos cuando hablamos de emociones son distintos dominios de acciones posibles en las personas y animales, y a las distintas disposiciones corporales que los constituyen y realizan. (...) no hay acción humana sin una emoción que la funde como tal y la haga posible como acto. (...) no es la razón lo que nos lleva a la acción sino la emoción*” (: 20-21). Así, las clases de acciones tienen que ver con las emociones que permiten su realización, dependiendo de la emoción en que uno se encuentre será el tipo de acción que puede realizar, en cada momento. Si adoptamos esta perspectiva, entonces las emociones definen el espacio de acciones posibles de emprender y constituyen un aspecto de la mayor relevancia para facilitar los aprendizajes en educación: emociones positivas o gratas permitirán la realización de acciones favorables para el aprendizaje, emociones negativas o no gratas no lo permitirán. En un estudio reciente basado en esta concepción de emociones, que consideró la evaluación del contexto interaccional en 100 cursos de dos comunas de la Región Metropolitana, desde párvulos a 4° medio (Ibáñez et al, 2007, 2009), se evidenció que para los profesores participantes la disposición emocional y el aprendizaje de sus estudiantes están estrechamente imbricados, ya sea que se trate de aprendizajes de contenidos, de comportamientos o de actitudes; por lo que resulta contradictorio el que este aspecto casi no sea considerado en la planificación de la práctica pedagógica, a pesar de los resultados de investigaciones que muestran que es necesario enriquecer las *relaciones interpersonales* en la escuela como factor básico de la mejora de los aprendizajes y la convivencia (Cornejo, R. 2001 y Redondo, J., 2001, 2007; A.M. Cerda y otros, 2004). En el caso de la interacción en el aula, las emociones que fundan las acciones de los estudiantes serían determinantes para el curso que sigue su aprendizaje, al favorecer o limitar acciones de una cierta clase según sea la emoción que las sustente. A partir de hallazgos de estudios anteriores (Ibáñez, N., 2002^a, Ibáñez et al, 2003; 2004), sabemos que ciertos tipos o estilos de interacción facilitarían el aprendizaje y otros lo dificultarían; las interacciones facilitadoras del aprendizaje son aquellas que generan una disposición emocional favorable o un espacio emocional de agrado para los estudiantes que les predispondría a acciones atingentes al logro de los objetivos de aprendizaje del profesor, tales como estar atentos, participar activamente, hacer preguntas, pedir

² Véase por ejemplo: Maturana, H., 1990, 1992; Gardner, H., 1993; Shapiro, L., 1997; Goleman, D., 1996.

precisiones, etc.. Por ejemplo: un alumno molesto o aburrido no realizará acciones favorables para el aprendizaje de las materias o contenidos tratados por el profesor en ese momento, como manifestar su interés por participar, hacer consultas, pedir nuevos ejemplos, discutir un concepto, etc; por el contrario, un alumno motivado e interesado sí podrá hacerlo, favoreciendo así la construcción de nuevos aprendizajes. Lo anterior es parte de nuestra cotidianeidad, sin embargo, es un aspecto que hasta hace poco fue invisibilizado en el ámbito académico en general y en la formación docente en particular.

En cuanto a la atención pedagógica a la diversidad en el aula, la conceptualizamos como un proceso de construcción en prácticas de significación culturalmente definidas, lo que implica comprender que el proceso mismo es fundamentalmente histórico, es resultado de una historia específica que está en construcción y, por lo mismo, no es naturalizable (Tadeu da Silva, T., 1998). La diversidad es condición de la situación educativa; hacerse cargo de que los estudiantes traen diversas construcciones de mundo implica acoger como legítimos los sentidos y significados sobre los que se deberán construir los nuevos aprendizajes o ampliar los previos. En la situación relacional particular que se configura en la sala de clases, la percepción que cada participante tiene de los otros y de su circunstancia depende del modo de en que se ha construido esa relación particular y de las experiencias previas de cada uno, asumiendo que la percepción de cada persona depende de factores históricos particulares y que no podemos suponer u exigir "objetividad". De este modo, lo que puede propiciar una emoción favorable para el aprendizaje en algunos estudiantes, por ej. interés o entusiasmo, no necesariamente significará lo mismo para otros. Los sentidos y significados construidos en el lenguaje previamente por el estudiante son los que "trae a la mano" a la sala de clases, constituyen su mundo, y pueden no corresponderse con los sentidos y significados que tiene el profesor o profesora para determinadas palabras, acciones y/o situaciones (Ibáñez, N., 2006). Nuestro énfasis en las interacciones propiciadas por el profesor en la sala de clases responde, al mismo tiempo, a que asumimos que el aprendizaje significativo ocurre cuando el docente despliega su estrategia de enseñanza mediante la generación de ambientes inclusivos caracterizados por la valoración simétrica, es decir igualmente legitimadora, de las experiencias y construcciones de sentidos y significados que cada uno de los estudiantes trae a la sala de clases. Por ejemplo, para un estudiante, un objeto físico, conceptual o relacional que el profesor trate en clases puede tener un sentido o significado positivo, y para otro, el mismo objeto puede tener el sentido opuesto. La valoración simétrica no se refiere a que el profesor esté de acuerdo con todas las opiniones y comentarios, sino que comprenda que tales sentidos, positivos o negativos para el cumplimiento de sus objetivos de aprendizaje, no son una opción para el estudiante, sino lo único que tienen (traen a la mano) ante la presencia de ese objeto y, por lo tanto, son legítimos. Lo anterior está implicado en uno de los aspectos más complejos de los que debe hacerse cargo el saber pedagógico: la diversidad presente en cada grupo-curso.

Por otra parte, los hallazgos de las investigaciones comparativas sobre lenguaje y construcción de mundo que hemos venido desarrollando desde hace más de una década con niños y niñas de clase media residentes en Santiago y niños y niñas mapuche residentes en comunidades rurales de la región de La Araucanía (Ibáñez, N., 1999, 2000, 2000^a; Ibáñez N. y Maturana H., 2003, 2005, Díaz, T. y Druker, S., 2007), han derivado en la construcción de un concepto de diversidad que reconoce la participación de las distinciones de grupo (clase, género, etnia, etc.) en la configuración de las construcciones de sentido, pero que al mismo tiempo trasciende dichas distinciones al relevar en su surgimiento la historia de interacciones particulares de cada sujeto; por tanto, lo que Bourdieu llama capital cultural o *habitus incorporado* (Bourdieu, P. 1990), no estaría determinado únicamente por el origen de clase social,

sino que se vincula con el estilo del fluir relacional propio de la dinámica interaccional de cada familia; es decir, con el contexto interaccional particular observado en cada grupo familiar, incluso cuando se trata de familias de similar origen en cuanto a clase social. En el caso de los niños mapuche, las primeras construcciones de sentidos y significados de objetos y relaciones que surgen en ellos en el lenguaje, implican una diversidad cuya complejidad no parece haber sido visible hasta ahora para el observador externo, como por ejemplo, la distinta temporalidad en las interacciones, los modos de instrucción, los énfasis lingüísticos y los mayores rangos de autonomía permitida a los niños pequeños; características que se extenderían también a los primeros años de escuela (Ibáñez, N., 2003, 2004^a, 2006, 2007^a, 2009), por lo que el presente proyecto constituye también una oportunidad para establecer una relación entre esas características y los estilos de interacción que propician los profesores de cursos de párvulos y educación básica conformados mayoritariamente por estudiantes mapuche, en función de contribuir al trabajo pedagógico con la diversidad.

8. Metodología

El estudio se desarrolla en la perspectiva de la investigación cualitativa, puesto que se pretende lograr una comprensión en profundidad de los fenómenos educativos y sociales que se producen en los contextos que se estudiarán (Sandín, M., 2003). Se pretende describir, analizar y comprender los tipos de interacción que se producen entre el docente y sus estudiantes, los que podrían facilitar o dificultar el aprendizaje de los educandos, relevando con ello saberes constitutivos del saber pedagógico: el saber sobre cómo ocurre el aprendizaje en el ser humano, qué lo favorece y lo obstaculiza (en este caso en el marco de situaciones formales e institucionalizadas de enseñanza y aprendizaje), el saber sobre cómo facilitar un contexto interaccional adecuado a cada aula y el saber sobre cómo acoger la diversidad del estudiantado. Se estima que el método de estudio de caso colectivo (Stake, R., 1999) es la estrategia más adecuada para lograr la comprensión de los distintos contextos interaccionales y los modos u estilos que en éstos se asumen. El estudio de caso colectivo se complementará con aspectos propios de la etnografía educativa (Goetz y LeCompte, 1998). El microcontexto del aula es concebido como si fuera una pequeña sociedad (Latorre, Del Rincón y Arnal, 1997), por lo que el estudio de cada uno de los casos seleccionados será del tipo de estudio de casos microetnográficos.

8.1 Definición de los casos del estudio:

Se consideran las prácticas de 11 docentes en cursos del 2° nivel de Transición Mayor de Párvulos, y de 1° a 6° año de Enseñanza Básica, en escuelas completas y multigrado de la Región de la Araucanía. El equipo colaborador en la región se conformó con dos profesores recién titulados y un pequeño agricultor, ex estudiante de pedagogía y que se ha desempeñado como asesor cultural del PEIB, todos ellos mapuche y con quienes hemos trabajado desde hace años en otros proyectos. Aunque ninguno de ellos trabaja en las escuelas seleccionadas, sus vínculos con estas cuando eran estudiantes en práctica, asesores culturales o como actuales apoderados, nos facilitó el acercamiento y posibilitó la disposición a colaborar.

Para la selección y definición de los casos de estudio, fue necesario concitar el interés y la disposición de quienes nos colaborarían, para lo cual se gestionó la autorización y el compromiso de colaboración de Directores de Educación Municipal, Directivos y Profesores, reuniéndose con ellos en sus lugares de trabajo durante el

período escolar previo, socializando los resultados y proyecciones del estudio anterior y entregando un resumen ejecutivo del mismo. Lo anterior, permitió contar con el compromiso y la autorización formal de los actores involucrados para efectuar las grabaciones de clases en cinco escuelas rurales de la Región de La Araucanía, muy distantes entre sí, situadas en las comunidades de Roble Huacho y Plom Maquehue de la comuna de Padre las Casas, Cuelche y Boroa de la comuna de Nueva Imperial y en la comunidad de Temulemu de la comuna de Traiguén. De estas escuelas, dos son focalizadas del Programa EIB, una completa y una multigrado. Las tres restantes son multigrado. Los profesores colaboradores son 9 mujeres y dos hombres; de ellos, dos mujeres y un hombre pertenecen a la etnia mapuche y lo declaran (Cuadros N°1 y 2).

Cuadro 1**GRUPO DE ESTUDIO Región de La Araucanía**

COMUNA	COMUNIDAD	DEPENDENCIA	PROFESOR/A	FORMACIÓN
Temulemu	Temulemu	Municipal	Profesora (mapuche)	CFT Técnica Parvularia
			Profesora	Normalista
			Profesor	Normalista
Padre Las Casas	Roble huacho	Magisterio	Profesora	U. C Temuco Párvulos
			Profesora	U. C sede Villarrica Pedagogía básica
			Profesora	Normalista
			Profesor (mapuche)	U. C Sede Villarrica Pedagogía Básica
Padre Las Casas	Plom Maquehue	Particular subvenc.	Profesora	U. C Temuco Pedag. Básica
			Profesora	U. C Temuco Pedag. Básica
Nueva Imperial	Cuelche	Municipal	Profesora (mapuche)	UMCE Pedagogía Básica
Nueva Imperial	Boroa	Municipal	Profesora	U. Arturo Prat Educ. Parvularia

Cuadro 2**GRUPO DE ESTUDIO**

PROFESOR/A	NIVEL ESCOLAR	SUBSECTOR DE APRENDIZAJE	Sesiones según diseño	Sesiones registradas
Profesora	Párvulos Segundo Ciclo	Proyecto 'Cuidemos el planeta'	4	4
Profesora	1° a 4° Básico	Comprensión del medio natural	4	4
Profesor	5° y 6° Básico	Lenguaje y Comunicación	4	4
Profesora	1° y 2° Nivel Transición	Tipo de texto "la receta"	4	4
Profesora	1° Básico	Lenguaje y Comunicación/Comprensión del Medio	4	4
Profesora	4° Básico	Lenguaje y Comunicación	4	4

Profesor	6° Básico	Lenguaje y Comunicación	4	4
Profesora	1° y 2° Básico	Lenguaje y Comunicación	4	4
Profesora	3° a 6° Básico	Lenguaje y Comunicación	4	4
Profesora	1° y 2° Nivel de Transición	Lenguaje y Comunicación	4	4
Profesora	Párvulos Segundo Ciclo	Números del 1 al 10	4	4

En todos los casos se formalizó por escrito la aceptación a los registros de clases en videos por parte de los profesores cuyos cursos constituyen los casos definitivos del estudio y se confirmó su compromiso a ser posteriormente entrevistados y revisar sus clases en conjunto con las investigadoras.

Se revisan planes y programas de los niveles de educación básica considerados y de las Nuevas Bases Curriculares para la Educación Parvularia.

Se realiza una revisión del Marco para la Buena Enseñanza, a objeto de ratificar su correspondencia, especialmente del Dominio B, con la matriz categorial elegida para el primer nivel de análisis: matriz de la metodología Interaccional Integrativa, MII.

8.2 Recolección de datos:

Se conserva el método del proyecto previo, aumentando a cuatro el número de clases grabadas en video. Cada curso o nivel es registrado durante cuatro clases completas, consecutivas, a partir del inicio de una unidad programática, a través del registro audiovisual. Las observaciones no están dirigidas a ningún aspecto puntual, sino a la configuración global de interacción en la sala de clases. Se utilizan grabaciones en video por considerar que es el medio más adecuado para capturar la actividad relacional en su conjunto y permitir su posterior descripción, interpretación y análisis. Las grabaciones son transcritas (ej. en Anexo 1) para posibilitar el fichaje básico en la matriz categorial elegida y facilitar las revisiones posteriores destinadas al establecimiento de las situaciones que serán consideradas para el análisis (Ej. fichaje en anexo 2). Se realiza una sesión de trabajo con cada profesor, en la cual se revisa en conjunto las grabaciones de sus clases, con el objeto de obtener, en base a una entrevista semiestructurada, sus fundamentos o consideraciones para lo dicho o hecho por ellos. En las entrevistas se consideran preguntas cuyas respuestas permitan conocer las expectativas del profesor acerca de la capacidad de aprendizaje de sus estudiantes (Criterio 2 MBE³), los tipos de aprendizaje que más valoran y su opinión respecto del Programa EBI en lo pertinente a las clases revisadas. (Ej. transcripción entrevistas en Anexo 3). Las entrevistas son grabadas en audio, transcritas y también fichadas en la matriz categorial básica para su análisis.

³ “Manifiesta altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus alumnos”:24.

Se realizan reuniones grupales con los profesores y directivos, con el objeto de consolidar la vinculación de la actividad investigativa con la escuela, mantenerlos informados de los avances y recoger sus apreciaciones.

8.3 Metodología para el Análisis:

De acuerdo a los objetivos del estudio, se opta por un análisis de interacción, el que se efectuará inicialmente a partir de un sistema de categorías previamente establecidas, considerando simultáneamente el levantamiento de categorías emergentes. En un primer nivel de análisis, se identifica la secuencia lineal de acontecimientos que constituye cada una de las clases registradas (Flanders, N., 1977), utilizando como primer sistema categorial la secuencia didáctica de la *Metodología Interaccional Integrativa (MII)* de N. Ibáñez⁴, la que coincide con los objetivos y recomendaciones contemplados en el Dominio B del MBE (Mineduc, 2003), a la que se agrega lo relativo a la incorporación de elementos o contenidos interculturales o de la cultura mapuche (Cuadro 3).

Cuadro 3

Prof.: Curso: Escuela: Formación: Otros:	Contexto significativo (Respuesta a preguntas guía/Ejemplos)	Secuencia de actividades (Respuesta a preguntas guía/Ejemplos)	Cierre (Respuesta a preguntas guía/Ejemplos)	Aspectos transversales (Respuesta a preguntas guía/Ejemplos)	PEIB (Respuesta a preguntas guía/Ejemplos)
Clase 1 Contenido:					
Clase 2 Contenido:					
Clase 3 Contenido:					
Clase 4 Contenido:					

Para el análisis tanto de las clases observadas como de las entrevistas, se utilizan como categorías generales los principales momentos relacionales de la secuencia de una clase según la propuesta pedagógica MII, desde una perspectiva heurística, que son las siguientes:

- Contexto significativo (inicio de la clase): El profesor(a), ¿cómo hace presente el tema o contenido?, ¿recoge las experiencias previas de los estudiantes respecto a ese tema o contenido?, ¿cómo maneja la emergencia de distintos sentidos o significados respecto a la temática?.

Secuencia de actividades: El profesor(a), ¿incorpora las experiencias recogidas en el primer momento de la clase?, ¿realiza preguntas abiertas que no tengan una respuesta única predeterminada?, ¿proporciona espacios para que sus estudiantes puedan realizar más de un modo de ejecución para lograr el objetivo de aprendizaje?, ¿pide la opinión de los otros respecto a ejecuciones, respuestas o comentarios hechos sobre el tema de la clase por un estudiante?, ¿considera otorgar más tiempo para la ejecución de las actividades a quienes lo requieran?

Cierre: El profesor(a), ¿cierra el contenido tomando en cuenta las evidencias de

⁴ Ibáñez, N., 2002, 2005. Página web: www.mii.cl

aprendizaje demostrada por sus estudiantes?, ¿evalúa tanto el proceso de aprendizaje como su producto?

-Como aspectos transversales: ¿cuáles son las características del contexto interaccional que propicia el profesor o profesora?, ¿cómo dichas características facilitan o no una disposición emocional favorable en sus estudiantes?. ¿cómo se acoge la diversidad existente en el grupo? .

Adicionalmente, y en relación con el criterio 2 del Dominio B del marco para la Buena Enseñanza, en las entrevistas se consideran preguntas específicas cuyas respuestas permitan conocer las expectativas del profesor acerca de la capacidad de aprendizaje de sus estudiantes:

- ¿Todos los alumnos del curso aprendieron lo que usted
- Esperaba para ese período, lo que considera aceptable?
- ¿Siempre es así, se repite esto en todos sus cursos?
- De esos aprendizajes o conocimientos, ¿cuáles considera
- usted más relevantes?

-En relación al PEIB: - ¿incorpora el enfoque intercultural o elementos de la cultura mapuche?, ¿considera los conocimientos que al respecto traen los estudiantes?.

Se establece la coherencia entre las clases analizadas. Una vez terminado el fichaje básico, se seleccionan las situaciones más relevantes para los objetivos del estudio y se elabora la matriz de análisis definitiva con las categorías emergentes, correspondientes a Aspectos transversales, y que son: a) Distinción entre estudiantes, referida a cuando el observador distingue que en la práctica pedagógica el profesor o profesora se relaciona de manera diferente con uno o más de sus estudiantes en comparación con el resto y/o, explícita o implícitamente, valora de manera distinta la participación, ejecución, comportamiento o aprendizaje de algunos alumnos o alumnas, en relación también al resto de los compañeros. Corresponde a las preguntas: ¿el profesor, se relaciona del mismo modo con todos sus estudiantes?, ¿valora de similar manera sus haceres?; y b) Participación de la familia y la comunidad, referida a la percepción de las y los profesores respecto a cómo se da, o no, esa participación en la escuela y a su valoración sobre la misma. Corresponde a las preguntas: ¿cuál es la percepción del profesor sobre la participación de la familia y de la comunidad en la escuela?, ¿considera que los apoderados apoyan su labor?.

Se realiza un análisis de correspondencia entre las explicaciones y fundamentos dados por los profesores en las entrevistas y lo observado en sus prácticas, y un análisis de correspondencia para determinar si las actividades didácticas se vinculan con los criterios y descriptores del Dominio B del marco para la Buena Enseñanza y con las orientaciones y propósitos del Programa de Educación Intercultural Bilingüe.

En un segundo nivel de análisis y a partir de los hallazgos del primer nivel, se utilizan las categorías de Clasificación y Enmarcamiento de B. Bernstein, en una adaptación construida y utilizada en el estudio previo, en la cual se determinan dimensiones que operacionalizan dichas categorías, también en un enfoque heurístico (T. Díaz y S. Druker,2007), estructurando la matriz que se presenta en el Cuadro 4 para el análisis por profesor y nivel. Si bien esta investigación no adscribe al planteamiento teórico general de B. Bernstein, la aplicación analítica de estas dos categorías, adaptadas como instrumentos metodológicos en un enfoque particular, permite establecer si los

modos que asumen los distintos estilos interaccionales profesor/estudiantes y la operacionalización de los saberes constitutivos del saber pedagógico al interior de estos estilos, se corresponden con Clasificación y Enmarcamiento débiles o fuertes, para determinar si hay un fuerte límite de separación y distinción entre el conocimiento escolar y el conocimiento cotidiano; es decir, si en la relación pedagógica hay una clasificación fuerte o débil entre ambos tipos de conocimiento, lo que se puede vislumbrar en la inclusión y vínculo que el docente hace de los significados construidos por los estudiantes fuera de la sala de clases y los contenidos del programa de estudio; visibilizando, paralelamente, las opciones disponibles al maestro y disponibles al alumno en el control, o enmarcamiento, de lo que se enseña y aprende en el contexto de la interacción pedagógica en cuanto a la selección, organización, ritmo y tiempo del conocimiento que se enseña en la escuela. Lo anterior, permite también ratificar la concepción de aprendizaje que subyace a las prácticas pedagógicas y que se ha visualizado en el primer nivel de análisis, y si existe un vínculo entre el saber sobre cómo ocurre el aprendizaje en el ser humano, y la Clasificación y Enmarcamiento, en cuanto a que sus formas débiles o fuertes favorecerían u obstaculizarían el aprendizaje en el aula escolar. Asimismo, posibilita constatar si el saber sobre cómo propiciar un contexto interaccional adecuado a cada aula y la incorporación de la diversidad de construcciones de sentidos y significados de los estudiantes asume características de Clasificación y Enmarcamiento débil o fuerte.

Finalmente y para los resultados de este segundo nivel, se efectúa también un análisis de correspondencia para determinar si las actividades didácticas observadas en los distintos contextos interaccionales corresponden a los objetivos del currículo oficial y sus recomendaciones o marcos.

MATRIZ ANÁLISIS CLASIFICACION Y ENMARCAMIENTO (Adap.de Tatiana Díaz y Sofía Druker)

a) CLASIFICACIÓN

Dimensiones- Preguntas	Fuerte/Débil	Ejemplo	Comentario
a) Integración de subsectores de aprendizaje -Durante el tratamiento de los contenidos (contexto significativo, actividades o cierre) ¿se observa una separación o integración de los distintos sub-sectores de aprendizaje?			
b) Distinción saber escolar-saber dóxico. -Durante los distintos momentos de la clase (especialmente contexto significativo), ¿se aprecia una distinción (separación) entre el saber escolar y el saber dóxico?			
c) Distinción entre el decir-hacer del profesor y de los estudiantes. -Durante la interacción, ¿el docente hace una distinción (separación) entre el hacer y decir propio del profesor y propio de los estudiantes?			
d) Durante los distintos momentos de la clase, ¿el docente desvincula (separa) contenidos del mismo subsector de aprendizaje?			
e) Distinción de los distintos momentos de la clase -¿El/la docente hace una distinción (separación) entre los diferentes momentos de la clase y lo que corresponde hacer en cada momento?			
f) Distinción sobre quien posee el conocimiento -¿En la relación pedagógica se hace una distinción entre quién es el que posee y transmite el conocimiento y quién debe recibirlo?			
g) El profesor ¿organiza la topografía de la sala de acuerdo a su rendimiento escolar de los estudiantes?			
h) Distinción entre buenos y malos estudiantes. -¿El/la docente hace alusión a que hay buenos o malos estudiantes? -¿El profesor hace alusión a que algunos de los estudiantes pueden hacer más fácilmente la tarea y otros no?			

b) ENMARCAMIENTO

Categorías – Preguntas	Fuerte/Débil	Ejemplo	Comentario
a) Control del currículo. -¿Los objetivos, contenidos actividades y evaluación de la clase corresponden a lo planteado por el MINEDUC o hay modificaciones?			
b) Control de las adecuaciones del currículo. ¿Las modificaciones en la selección de los objetivos, contenidos actividades y evaluación de la clase se relacionan con las características de los estudiantes?			
c) Control del tiempo de aprendizaje -¿El/la docente determina el tiempo en el cual los estudiantes deben realizar las actividades? -¿El/la docente espera o da tiempo adicional para realizar actividades a los niños que, según el profesor, tienen problemas para aprender? -¿Se realizan actividades adicionales para aquellos niños que, según el profesor, tienen problemas para aprender? -El tiempo de la clase, ¿está mayoritariamente centrado en las acciones del docente?			
d) Control de la participación en la interacción -En la interacción, ¿el /la docente determina quién puede intervenir en la clase y cuándo lo puede hacer?			
e) Control de las acciones. -¿El/la docente establece otros mecanismos para el control del comportamiento de sus estudiantes?			
f) Control del código lingüístico y de los significados. El profesor (a) ¿permite el uso de códigos no formales o distintos al usado en clases?; ¿acepta que los conocimientos construidos en el aula se denominen con un lenguaje distinto al empleado por él o ella?; ¿hace notar a los estudiantes que el significado correcto de objetos y relaciones es uno solo?			

En una última triangulación, se relacionan los resultados del primer y segundo nivel de análisis para determinar su correspondencia, en función de los objetivos del estudio.

Se efectúa un análisis comparativo de los resultados de la investigación con los resultados del estudio previo, utilizando las matrices categoriales básicas y las categorías emergentes.

En función del último objetivo específico, se realiza un análisis de correspondencia entre los resultados de la comparación de las prácticas pedagógicas en ambos contextos de desempeño y los objetivos y propósitos de las políticas públicas en los aspectos pertinentes.

9. Resultados

A continuación, se presentan los resultados del primer nivel de análisis correspondientes a niveles de Párvulos, 1°, 4° y 6° Básico, completos y multigrado, de acuerdo con los objetivos específicos de la investigación:

a- Describir el modo en que se operacionalizan en la práctica docente en aulas de educación parvularia y básica de escuelas rurales, los saberes constitutivos del saber pedagógico considerados en el estudio.

b-Relacionar los resultados del objetivo anterior con la implementación del currículo oficial, el Dominio B del Marco para la Buena Enseñanza y las orientaciones del Programa EIB.

9.1 Primer nivel de análisis.

Los datos se analizan bajo las categorías antes señaladas: contexto significativo, secuencia de actividades y cierre Como aspectos transversales: concepción de aprendizaje, características del contexto interaccional, aceptación de la diversidad de los estudiantes, expectativas sobre el aprendizaje de sus estudiantes, distinción entre estudiantes y participación de la familia y la comunidad. Finalmente, se analiza la incorporación de elementos del PEIB. En todos los casos, la totalidad o la gran mayoría de los estudiantes son mapuche.

Los resultados se describen por profesor y nivel.

9.1.1 Nivel Párvulos

a) Profesora 1. Proyecto de aula: 'Cuidemos el planeta'. Tema: La contaminación.

La escuela es multigrado y funciona en una antigua edificación de madera, de una planta, en precario estado. El parvulario funciona en la escuela, pero depende de la JUNJI; atiende niños desde los 3 a los 6 años, desde Nivel Medio Mayor a Segundo Nivel de Transición o Segundo ciclo. La profesora es mapuche. La sala de clases es pequeña, con la implementación básica. El número de estudiantes durante las clases observadas fluctúa entre cuatro (cuando llueve) y diez. La disposición de los niños y niñas en la sala cambia según la actividad; cuando se presenta el contexto al inicio de la clase, se sientan en semi círculo ante la profesora. También trabajan en grupo en sus mesas. Salen al patio con su profesora cuando es necesario para una actividad y luego vuelven a la sala. La profesora no tiene asistente.

Contexto significativo: En todas las sesiones, la profesora saluda a los niños con una canción. Los contextos son extensos, la profesora recoge las experiencias y conocimientos de los alumnos sobre la temática que presenta con diversos materiales (por ej., láminas con dibujos referentes a la contaminación, árboles con hojas en las que se ha escrito alguna idea sobre contaminación, globo terráqueo, etc.). La profesora utiliza preguntas abiertas y cerradas; acoge la diversidad de respuestas, aunque sean incorrectas, y reorienta las que son posibles de integrar a la temática. Al inicio de cada clase sólo hace preguntas abiertas, primero pregunta por lo visto la sesión anterior y luego sobre el material o situación que presenta a los estudiantes ("¿qué tenemos aquí?"; "¿qué ven ustedes aquí?"; "¿porqué estará así el conejito?"). La profesora escucha a los niños, no los apura, acoge sus respuestas y comentarios, pero los adecua para que sean atingentes a la temática que ella trata, aunque los alumnos parecen haber comprendido las situaciones presentadas en láminas u otros materiales como referidos a aspectos climáticos y no a la contaminación. La profesora reitera constantemente, ante cualquier situación, el concepto central de su unidad (la contaminación), y también reitera que aquello afecta a todos, porque todos somos hermanos, refiriéndose a los animales y plantas. La profesora releva, como un aspecto esencial, la hermandad con la naturaleza y que ese es el motivo principal para cuidar el planeta.

En la entrevista, la profesora explica que la clase surge a partir de los intereses demostrados por los niños en actividades previas. "antes, anterior yo les había preguntado en

qué podríamos trabajar y como a los niños le llamaba tanto la atención, a ellos le llama mucho la atención sobre el planeta tierra el planeta en que vivimos, entonces como era de nuestro planeta (...) la clase anterior les pregunté: ¿pero qué podemos hacer mañana?"

En relación al variado material que utiliza, la profesora explica que convoca e incentiva a los apoderados para hacerlo juntos, también con los alumnos, porque considera de gran importancia esa instancia y que, por lo general, son las mamás quienes colaboran con ella y los niños en esa elaboración.

Secuencia de actividades

En general, existe una unidad de contenido en la cual se observa consistencia entre objetivos, actividades y evaluación. La dinámica está basada en los intereses que los niños manifiestan en torno a la temática de la clase. La profesora realiza todas las actividades, lectivas y recreativas, en torno a la temática central de la unidad: canciones, rondas, salidas al patio. Pone basureros con un letrero que indica la clase de desecho que se debe depositar en cada uno. La profesora pregunta qué dirá en cada uno de ellos y pese a que no hay imágenes en los letreros, los niños pueden identificar exactamente lo escrito. La profesora integra saberes de distintas áreas que se relacionan con el tema, mayormente a través de preguntas abiertas. La profesora no enfatiza el error ni sanciona, de ningún modo, una respuesta equivocada o errónea. Los niños se movilizan por la sala con libertad y autonomía.

En las actividades de papel y lápiz, la profesora da instrucciones sobre lo que deben hacer, pero sin indicar el "cómo", permitiendo distintos modos de ejecución: por ejemplo: *"vamos a dibujar cómo tenemos que cuidar el planeta (...) yo les voy a dar las hojitas y vamos a dibujar, cómo lo podemos cuidar, a lo mejor un niño podría estar cuidándolo"*. Cuando la profesora solicita que relaten lo que hicieron, se evidencia la autonomía con que cada niño o niña realizó su dibujo, se visualiza la diversidad de ejecuciones y la comprensión de lo aprendido. Pese a que en el transcurso de la sesión puede no distinguirse la comprensión de la temática por parte de los niños, ya que hablan de otras situaciones, en el momento de la ejecución se evidencia la comprensión de lo aprendido, ya que expresan en sus relatos claramente el significado de la contaminación y su relación con los elementos que se trabajaron en el transcurso de la sesión. En el caso de entendimientos erróneos sobre objetos o situaciones, la profesora nunca los descalifica, de ningún modo, sino que los acoge naturalmente y orienta las acciones siguientes de la clase hasta clarificar el sentido del objeto o situación (por ejemplo, frente a la respuesta "los pájaritos pican", ella pregunta, mostrándose interesada "¿a ti te picó un pajarito?", el niño responde que no, luego pregunta a otros lo mismo y finalmente todos los niños aprenden que "picar a las personas" no es lo que caracteriza a los pajaritos de los que hablan). La profesora no apura a los niños. Enfatiza siempre la interrelación entre la tierra, el sol, la lluvia, las plantas, los animales y los seres humanos.

En la entrevista, la profesora comenta que prepara las clases, pero que siempre está atenta a los intereses de los niños para realizar cambios en su planificación o adecuar la temática a partir de lo que sucede en el contexto particular. Dice que siempre considera los intereses de sus alumnos y alumnas que ya ha visualizado, más que las planificaciones, ya que si les llama algo la atención, a partir de eso trabaja la temática e incorpora contenidos *"Cada clase tiene que ser preparada también con la disposición que los niños tengan, con lo que ellos quieran, porque como son niños que en un momento es tan radical su cambio, entonces uno tiene que saber estar preparada y adecuar la clase, en un momento a ellos les llama la atención este juego del planeta, a ellos les llama mucho la atención este trabajo con el planeta; entonces, es como, todo lo que se haga, todos los juegos, estamos haciéndolos dentro del planeta tierra, eso es juego"*. La profesora vincula la disposición emocional favorable con el aprendizaje.

Para la profesora es importante integrar saberes en relación con las temáticas centrales de la clase y a partir de lo que los alumnos hacen o dicen: *“en general voy trabajando todos los temas sin tener previamente una planificación, voy enseñándoles a través de los dibujos, les cuento que el sol no da vueltas, en cualquier momento y espacio yo estoy enseñando, a partir de cosas que ellos hacen, por ej.: dibujar el sol”*.

La profesora da mucha importancia al relato de los niños sobre lo que hicieron, como modo de mejorar el lenguaje y de aprender a argumentar, pero, principalmente, de que tengan seguridad en sí mismos *“... me gusta que expongan sus trabajos en grupo y aprendan a tener confianza de sí mismos, (...) todo lo que yo trato de hacer con los niños tiene que ver mucho con lo que a mí me pasó cuando yo era chica, que me gustaría volver a ser niña y volver a ser a lo mejor como estos niños, volver a tener personalidad, volver a responder, tener confianza en mí misma, entonces todas mis experiencias de trabajo que yo hago tienen que ver con lo que viví, entonces, no quiero que mis niños vivan lo mismo. Yo viví mucho la timidez, acepté la discriminación, igual trato de mostrarle a los niños de que no, que ellos tienen que ser capaces de defenderse, que tengan argumentos, y eso también tiene que ver con las preguntas, yo pregunto, argumentos, tiene que ver con el lenguaje”*.

Cierre:

En general, no hay cierre de contenidos al final de la clase, sólo las ejecuciones de los niños que corresponden a la evaluación de lo tratado en la clase. Sin embargo, la profesora va cerrando los contenidos parciales en el transcurso de la sesión. Valora positivamente las producciones de los niños y las releva ante los compañeros. La profesora también expresa su valoración de lo trabajado por sus alumnos y alumnas a través de acciones afectivas (besa y abraza a los niños felicitándolos por sus trabajos). Cuando un niño pregunta si “se sacan un siete” la profesora responde “todos se sacan siete”.

En la entrevista, la profesora manifiesta la importancia de que los niños expresen lo que aprendieron a través del dibujo, lo que utiliza como una manera de verificar los aprendizajes y de evaluarlos. Comenta que lo aprendido se puede llevar a la práctica a través del dibujo: *“...si los niños comprendieron algo de lo que trabajamos anteriormente con respecto del medioambiente; quiero lograr que lo lleven a la práctica; que tú puedas mirar el dibujo y digas, ¡Ah! aquí comprendió”*.

Aspectos transversales

- En relación a la concepción de aprendizaje:

En síntesis, de lo analizado es posible establecer que la práctica docente de esta profesora se centra en el aprendizaje de los niños y niñas. La concepción de aprendizaje subyacente es la que asume que los niños aprenden en base a la relación de los contenidos con sus experiencias. En este mismo sentido, es posible interpretar que la profesora comprende que los niños construyen significados, dentro de su proceso de aprendizaje, fundados en los significados que traen de sus hogares y releva estos saberes, valorándolos. Se da importancia a la construcción social de conocimiento.

En la entrevista, la profesora fundamenta su actuar respecto a recoger las experiencias y saberes previos: *“Sí, lo que yo percibo en ellos es que se sienten orgullosos de que ellos saben, entonces yo aprovecho de incentivarlos mucho más, en cada actividad que realizamos, quedamos contentos, y lo hago importante, yo hago sentir que los niños son importantes”*. Manifiesta que los niños aprenden más de las preguntas que de la información que ella pueda

darles: *“yo veo mucho que los niños aprenden mucho más de las preguntas, que no se vea que yo les estoy enseñando, que se vea que ellos también saben”.*

- Características del contexto interaccional en la sala de clases

El estilo interaccional de la profesora se caracteriza por una manifestación permanente de atención y escucha hacia los niños. Ella propicia una disposición emocional favorable en sus estudiantes, por cuanto los niños se ven siempre interesados en las explicaciones y actividades propuestas, así como abiertos a hacer preguntas, comentarios, dar opiniones, pedir ayuda o contar experiencias; explicitan lo bien que lo están pasando, manifiestan agrado por poder organizar ellos mismos alguna actividad y en una de las sesiones besan sus trabajos. Se observan manifestaciones afectivas entre ellos (se abrazan) y también la regulación de comportamientos (por ej., cuando un niño se pone de pie, otro niño le solicita que se siente). En las sesiones analizadas, la profesora nunca destaca el error, conduce, a través de preguntas a los compañeros, a facilitar la reflexión del niño o niña sobre su respuesta.

- De la relación entre estilos de interacción y la incorporación de la diversidad de las y los estudiantes:

La profesora genera situaciones en las que se destacan los haceres de los niños frente a sus compañeros. Acoge la diversidad de respuestas y las incorpora a la temática de la clase. La profesora parece valorar del mismo modo todas las repuestas. Si un niño o niña no está participando en una actividad, ella lo invita a participar, sin hacer alusión a que en ese momento no está haciendo lo que ella pidió.

En la entrevista, la profesora manifiesta que cada niño tiene su propia forma de aprender, que no es necesario determinar a los niños a la acción o deseo del profesor, sino más bien aceptar el ‘cómo’ se dispone a aprender.. Por ejemplo, refiriéndose a una niña que parece no atender y que camina por la sala: *“ es que yo encuentro que igual ella está como atenta, pero a través de su inquietud...., pero igual yo encuentro que ella está atenta a la clase”*

- En relación a las expectativas sobre el aprendizaje de las y los estudiantes

La profesora afirma que todos los niños aprenden, sin excepción. Para los que presentan mayores dificultades, ella se encarga de buscar formas de trabajo distintas con ese niño en particular, pero que todos aprenden lo que ella se propuso que aprendieran.

En cuanto a los aprendizajes que considera más relevantes, la profesora manifiesta la importancia que tiene para ella que los niños adquieran un conjunto de valores necesarios para la convivencia humana; además, destaca la importancia del entorno natural: *“... más que los niños tal vez me entiendan una clase en sí, eh, trato de inculcar mucho lo que es el compañerismo, la solidaridad, de que los niños pueden lograr que todos sean considerados sabios, solidarios, que si yo les estoy enseñando una clase, ello les va a quedar marcado para toda la vida; lograr que al mismo tiempo de que sea ecológico, sea solidario con su entorno, en el medio donde vive, el compañerismo, ayudarse unos a otros. Está todo integrado”*

- Distinción entre estudiantes:

No se observa que la profesora haga distinción entre sus estudiantes, en cuanto a la interacción o a valoraciones distintas de sus comportamientos o ejecuciones.

- En relación a la participación de la familia y de la comunidad:

La profesora tiene una percepción favorable de la participación de los apoderados del curso, especialmente de las mamás. La profesora las convoca a elaborar juntas los materiales para el trabajo con los niños. También la profesora genera espacios de participación de las familias en proyectos de aula y en eventos organizados por la escuela, ya que para ella la participación de la familia en la escuela es importante: *“...normalmente sí, yo trabajo mucho aunque sea con una mamá, pero para mí es súper importante, aunque sea una mamá y creo es enriquecedor porque vamos... también es rico fortalecer la parte interactiva con la familia”.*

En relación al PEIB

El parvulario pertenece a la JUNJI y funciona en una escuela multigrado que fue focalizada en el PEIB, con una gran mayoría de estudiantes mapuche y en la cual sólo la profesora de párvulos pertenece a esta cultura. La profesora indica que el asesor cultural de la escuela también realiza o ha realizado actividades con el nivel de párvulos, pero estas no se hicieron en los períodos de registro. En las clases observadas, no hay nada específico que se pueda relacionar con dar énfasis a la lengua mapuche o a elementos o rituales propios de esa cultura; lo que probablemente se deba a que, precisamente, estas clases se estructuran ‘desde’ la cultura mapuche que profesora y alumnos comparten, por lo que las concepciones propias de la cultura, más allá de la traducción de palabras al mapudungun o de objetos simbólicos o rituales, están plenamente integrados a las clases. La profesora se hace cargo de lo anterior y relaciona la importancia de integrar distintos ámbitos de saberes con la temática de la clase y esto, a su vez, con saberes culturales mapuche; considera que la cultura mapuche incorpora ‘el todo’ que no puede separarse en partes y alude a que la cultura ‘huinca’ es más estructurada: *“... en los colegios cómo que se separaban las cosas, igual discrepo un poco respecto a las clases de repente que lo veo demasiado estructuradas, esto tiene que ser cuadrado y no puede ser redondo. Según yo, no puede ser tan as (...) y realmente las familias mapuches si somos más..., todo tiene que ver, ellos son íntegros, no hay una separación, son complejos. Por eso a los niños se les ha hecho fácil comprender, que todos somos iguales, hermanos y que nuestra tierra es como la madre, nos tenemos que respetar uno de otro, que cada espacio de nuestro planeta tiene su dueño. Entonces eso en el mundo huinca no se comprende, no se entiende mucho, a lo mejor por eso se me ha hecho como más fácil trabajar con las familias y con nuestros niños del sector mapuche, no sé si me podría suceder lo mismo trabajando con niños de otra cultura, pero tampoco creo que me cueste mucho, no sé si tiene que ver también con la persona, así, que entendamos que la cosa se integra, tienes más posibilidades de entender los procesos del niño, tienes más capacidad de entender”.* :

Existe coherencia entre lo observado y las respuestas y explicaciones de la profesora en la entrevista. Fundamenta y explica claramente su quehacer y lo relaciona con su pertenencia al pueblo mapuche. La profesora conoce y considera el contexto general y específico de sus estudiantes y las diferencias de este contexto con el que corresponde a escuelas urbanas.

El análisis de la práctica de esta profesora, permite establecer total correspondencia con los criterios y descriptores del Dominio B del Marco para la Buena Enseñanza, pertinentes a las situaciones de clases estudiadas, ya que ella establece un clima de relaciones interpersonales respetuosas, empáticas y afectivas con sus alumnos, proporciona a todos ellos oportunidades de participación, promueve actitudes solidarias y crea un clima de respeto y valoración de las diferencias, estructurando el espacio en función de las actividades. También presenta situaciones de aprendizaje desafiantes, pero apropiadas para sus alumnos (como fingir una voz ronca y profunda para simular que el que habla es el planeta tierra) incentivando el establecimiento de relaciones entre distintos conocimientos. Establece normas que todos conocen y aceptan, y estructura su clase de manera flexible y coherente con las actividades que

realizan los alumnos. Manifiesta altas expectativas sobre el aprendizaje de todos sus estudiantes.

En esta práctica pedagógica, por sobre la planificación rigurosa o el seguimiento de técnicas de enseñanza, se prioriza, en el marco de la cultura mapuche, el establecimiento de adecuaciones curriculares según los intereses de los niños y niñas, la integración de contenidos, el trabajo colaborativo y la valoración de lo que cada alumno hace o dice; esto es, se prioriza acoger la diversidad del estudiantado y estructurar las situaciones de aprendizaje a partir de los conocimientos y experiencias previas de los y las estudiantes.

b) Profesora 2 . Primer y Segundo Nivel de Transición. Contenido: Tipos de textos, interrogación de textos (receta)

La escuela es completa, es una construcción de madera de una planta, en regular estado, que circunda un gran patio de tierra. Atiende alumnos desde Primer nivel de transición hasta 8° básico. Todas las clases registradas corresponden a las primeras de la mañana y transcurren en el mismo salón de clase. La cantidad de niños y niñas fluctúa entre 15 y 18 niños. La profesora determina la ubicación de los niños: sentados en mesas por grupos o sentados en media luna frente a la pizarra al inicio y luego la profesora los ubica en grupos para realizar las actividades. En general las actividades son grupales. La escuela fue es focalizada del PEIB. El curso cuenta con una asistente que colabora con la profesora en las actividades. La profesora no es mapuche.

Contexto significativo:

En la primera sesión, la profesora trabaja con presentación en ppt. Primero presenta un texto (receta) con una imagen de ensalada de frutas con el título 'Tuti – fruti', hace preguntas abiertas para que los niños digan lo que creen que dice el texto, acoge todas las respuestas sin sancionar las erróneas e insiste en preguntar sobre lo que está escrito como título; finalmente, ella lo lee. Al parecer, los niños no están familiarizados con el término:

[P: "ya, les voy a decir lo que dice, ya, miren para acá, yo les voy a decir que es lo que dice, acá arriba dice tutti fruti, ¿quién conoce el tuti fruti?"

P : "a ver levanten la mano todos los niños que conocen el tuti – fruti...a ver niños qué es el tuti – fruti?"

Niña 1: "una comida"

P : "es una comida, qué tiene esa comida?"

Niño 1 : "yo tía"

Niño 2 : "cosas"

P : "que tienen?"

Niño 2 : "cosas ricas"

P : "qué cosas ricas tiene a ver?"

Niño 2 : "papas"

P : "¿papas?"

Niño1 : "no tiene caca"

P : "¿qué tiene?"

Niña 2 : "no, tiene, tiene carne"

P : "el tuti – fruti ¿tiene carne?"

Niño 3 : "no, tiene fruta"

P : "tiene fruta, muy bien, tiene fruta..."].

La profesora lee la receta, luego pregunta para qué sirven las recetas, no se logra consenso y presenta las otras dos recetas. Cuando presenta el texto y la imagen del completo, los niños se interesan y todos quieren participar indicando sus experiencias de 'completos', varios dicen "yo", "yo", levantando la mano; uno de los niños pregunta

“¿me la escribe para que mi mamá me la haga?”, otro dice, “el otro día yo me comí un completito”; sin embargo, en esta oportunidad la profesora no acoge ningún comentario y se centra en la lectura de la receta. Los niños se observan inquietos. Luego solicita que indiquen las letras que conocen y si algún niño no indica correctamente la letra la profesora lo induce asociándola a la secuencia de las vocales. Pide a los niños que elijan una receta para hacerla en clases, votando uno por uno; los niños votan por la opción que prefieren y gana ‘el completo’ por amplísima mayoría.

En las siguientes sesiones el contexto es similar, la profesora se centra en la lectura de la receta del completo, y solicita a los alumnos que repitan lo que ella lee, le pide a los niños que salgan adelante, les pasa una regla para que indiquen la lectura mientras ella lee, los niños y niñas se manifiestan inquietos y dispersos. En la tercera sesión, la profesora les hace preguntas relacionadas con los ingredientes y preparación de lo que han trabajado en las dos sesiones anteriores y los niños no responden. En la última sesión luego de la nueva lectura de la receta de completos, los niños hacen completos reales. Es difícil distinguir el objetivo de aprendizaje, ya que la clase está centrada en la realización de la receta, más que en la interrogación del texto o en su estructura. La profesora no apura a los niños.

En la entrevista, la profesora manifiesta que los contextos tienen la intención de desarrollar nuevas capacidades o habilidades lingüísticas, según las nuevas tendencias en estrategias pedagógicas. Comenta que planifica sus clases por unidades, seleccionando alguna temática que les interese a los estudiantes y que si esto no ocurre, la cambia; trabaja a partir de textos que los niños puedan construir e incorpora a la temática aspectos que sean de interés para ellos. Indica que preparó la clase pensando en que las recetas frías las podían realizar en la sala. Indica que el objetivo es distinguir tipos de texto (la receta). La profesora señala que es importante que los niños, a partir de lo presentado, puedan hacer sus hipótesis y luego verificar si es lo que pensaban. Explica que la estrategia de usar tres recetas y finalmente seleccionar una, es para crear espacios democráticos en que los niños puedan opinar y optar por sus intereses; para permitir que los niños elijan libremente y que se dé la posibilidad al que piensa distinto, para que igual se manifieste, aunque no esté de acuerdo con la mayoría.

En sus comentarios, se aprecia que adscribe a una concepción de aprendizaje activo, donde es el niño quien construye su aprendizaje, lo que no se observa en las clases analizadas.

Secuencia de actividades:

La secuencia de actividades consiste en seleccionar una de las tres recetas y hacer un dibujo de la receta elegida. En la segunda sesión, la profesora entrega dos hojas, una con dibujos de los ingredientes de la receta y otra donde deben pegar los dibujos una vez pintados y recortados. Da instrucciones sobre lo que deben hacer y cómo hacerlo, pidiendo a los niños que repitan sus instrucciones. Restringe la posibilidad de diversos modos de ejecución.

En el transcurso de la actividad se observa que la asistente y la profesora preguntan a los niños que pintan los dibujos con colores que no corresponden al objeto “de qué color es ...?”, evidenciando el error para que cambien al color correcto. Lo mismo si los niños les preguntan si pueden usar otros colores. La clase siguiente se estructura en torno a una guía con palabras que corresponden a los ingredientes que los niños deben copiar, lo que les resulta difícil, por lo que la profesora debe repetir las instrucciones y mostrar un ejemplo en la pizarra. Los niños y niñas no se muestran motivados a desarrollar la actividad, incluso una niña lo explicita, “tía yo no quiero hacer letras”, pero luego la realiza. Durante el desarrollo de las actividades la profesora hace

mayormente preguntas cerradas; los niños levantan su mano si quieren decir algo y solicitan constantemente la aprobación de la profesora acerca de si lo que están haciendo es correcto; cuando un niño o niña dice que no puede realizar lo pedido, la profesora se lo hace.

En la entrevista, la profesora comenta que trabaja con niños de distintos niveles de transición y que realiza las mismas actividades con todos, diferenciando sólo las evaluaciones. Comenta que es importante que los niños entiendan que hay espacios para todo, cuando hay temáticas reales estas deben ejecutarse de ese modo, si los objetos que están implicados en esa actividad tiene relación con algo real como la receta, deben ser realizados en forma real, por lo tanto, en este caso, deben pintar los objetos de los colores reales y no los de su imaginación, en otros espacios se les permitiría pintar los objetos de otros colores.

Cierre:

En las dos primeras sesiones no hay cierre de la clase. En la tercera sesión se realiza lo que la profesora denomina 'autoevaluación': le presenta a cada niño una hoja con tres caras -una alegre, una seria y una triste- y una pregunta: "¿Cómo trabajé hoy?"; les explica uno a uno que eso se llama autoevaluación, que una cara es excelente, otra más o menos y la otra significa que no trabajó; que pinten la cara que según su opinión es la que corresponde a cómo trabajó en la clase. No pregunta para que los niños fundamenten su autoevaluación. La última sesión se cierra con la comida de los completos que ellos mismos hicieron.

En la entrevista, la profesora comenta que utiliza estrategias evaluativas para que los niños puedan distinguir cuando realizaron adecuadamente una actividad.

Aspectos transversales:

- En relación a la concepción de aprendizaje

La concepción de aprendizaje subyacente es la que considera que el estudiante aprende por la captación de estímulos del medio, ya que, aún cuando el tipo de actividades se planifica desde una perspectiva de tipo constructivista, la profesora no incorpora las experiencias previas de los niños y niñas, aunque las escucha; enfatiza la repetición y el seguimiento de instrucciones y permite un solo modo de ejecución.

En la entrevista, se evidencia que la profesora adscribe a una concepción de aprendizaje de tipo socio constructivista; sin embargo, esto no se distingue en las clases analizadas. La profesora estima que el refuerzo positivo es importante: "*Porque igual buscan aprobación los niños de la persona que les está enseñando (...) los refuerzos son super importantes para los niños (...) aunque de repente te des cuenta que no está totalmente como tú quieres, le dices mira aquí te falta un poco, pero esto de aquí está súper lindo (...) porque eso ayuda un montón en la motivación del niño (...) quizás ese error que puede haber sido más grande que el acierto, al final después va a venir más el acierto y el niño la próxima vez o la próxima ocasión va a tratar de hacerlo mejor de cómo lo hizo antes, entonces yo creo mucho en el refuerzo positivo*"

Al preguntar por una situación en la cual una niña da varias respuestas equivocadas antes de identificar correctamente una letra, la profesora indica que considera el error como una posibilidad de aprendizaje ya que al manifestarse el error o equivocación, con la ayuda de los demás se lograría el aprendizaje: "*...igual, se equivocó, después encontró, con ayuda de mucha gente, encontró cual era la solución y yo creo que por el hecho de haber participado no se le olvida*".

La profesora manifiesta que los niños y niñas aprenden de modos distintos, que la participación y la interacción entre ellos facilita el aprendizaje, que es importante que partan de elementos significativos para ellos y que, a partir de lo presentado, puedan hacer sus hipótesis y luego verificarlas. Sin embargo en las sesiones observadas los niños no logran caracterizar lo suficiente para llegar a un consenso y verificar si lo dicho por ellos es coherente con lo presentado. También enfatiza la importancia de la participación para el aprendizaje y para desarrollar las habilidades sociales: *“La idea es que sea participativo, como dije antes, que ellos sean protagonistas en todo, y que a pesar de que igual se complica en el sentido de la disciplina cuando son muchos niños y cuesta que participen todos porque (...) niños que son como un poquito más, como se puede decir, que tienen la personalidad un poco más fuerte o más extrovertidos, igual sirven de ejemplo para los otros niños (...) que generalmente son los niños que son del T1, los más pequeñitos que todavía les cuesta eso de levantar la mano, de pararse, preguntar u opinar, pero igual van aprendiendo de los más grandes, la idea es que aprendan por ejemplo, de lo que hago yo, de lo que hablo yo, pero también que aprendan de los compañeros, quizás, el mejor modelo que ellos puedan tener son los compañeros y no yo, la idea es que todos participen”*

Al consultarle sobre porqué pide reiteradamente a los niños que repitan algunas palabras, la profesora comenta que como estrategia hace repetir palabras que son nuevas para los niños ya que de esa manera la retienen; agrega que eso no lo aprendió en la universidad sino de su propia experiencia: *“Lo que tú buscas es una palabra para que ellos profundicen de que se trata (...) cómo se llama ese texto definido (...) no es una palabra muy familiar (...) entonces es necesario repetir (...) esas son cosas que vas aprendiendo con el tiempo no más, porque a mí nunca me dijeron en la universidad ‘tienes que repetir 5 veces la palabra para que los niños la recuerden’, no. Tú te das cuenta que si tú no se la repites varias veces a los niños se les va, porque no es una palabra muy familiar para ellos tampoco, entonces necesitan la repetición de la palabra (...) y tratar que ellos lo digan igual”*.

En la revisión de sus clases, la profesora comenta que se da cuenta de que no atendió a los comentarios de los niños, y considera valiosa esta experiencia porque le permite reflexionar sobre su quehacer.

- Características del contexto interaccional en la sala de clases

Los niños y niñas se observan en una disposición emocional de agrado en la primera parte de las clases; sin embargo, durante el transcurso de la sesión los niños cambian su disposición emocional, lo que se evidencia principalmente a través de actitudes como acostarse sobre la mesa y mirar hacia otros lados. Cuando, en ocasiones, algún niño explicita que no quiere hacer alguna actividad, la profesora sólo lo mira sin decir nada y el niño guarda silencio. Cuando los niños quieren relatan algún suceso, la profesora suela restringirlos para continuar con su actividad; si los niños comentan sobre otra situación que no es atingente a la temática, la profesora la cierra diciendo que eso no tiene nada que ver con lo que están trabajando. Los niños conversan entre ellos cuando trabajan en las guías, pero en los contextos la profesora designa al niño o la niña que debe responder, sin preguntar a los demás que piensan de lo dicho por la compañera o compañero. No hay presencia de amenazas ni sanciones.

- De la relación entre estilos de interacción y la incorporación de la diversidad del estudiantado

La profesora es cálida y amable con los niños y niñas; sin embargo, y aunque por lo general los escucha, no incorpora sus comentarios u opiniones a la temática de la clase. Incluso cuando se distingue que ella conoce las experiencias que los niños traen desde sus contextos familiares, como es el caso de la clase en que los niños utilizan cuchillos para trozar tomates o cuando un niño hace referencia a su experiencia con ‘completos’, no asocia esas experiencias previas con el contenido.

En la entrevista, ella comenta que los significados en el lenguaje son distintos en el contexto rural y en el urbano, que el lenguaje de los niños no está relacionado en

muchas ocasiones con el lenguaje utilizado por ella, es debido a eso que les pregunta a los niños sobre la comprensión de alguna palabra que menciona. También hace referencia a los distintos comportamientos e intereses de los niños rurales que ha comprobado en su desempeño profesional, ya que durante su formación sólo tuvo experiencias con niños de sectores urbanos. La profesora tiene claro que los contextos influyen en los modos de interacción e indica que por ello ha debido adaptar las situaciones de aprendizaje a sus niños que son de zonas rurales: *“...se supone, que el lenguaje que uno le enseña (...) en muchas ocasiones no está relacionado con el lenguaje que ellos ocupan a diario, entonces de repente uno cree que los niños entienden muchas cosas, de repente los niños entienden la mitad de lo que uno les está hablando, entonces es necesario recurrir a la pregunta para ver si acaso realmente saben (...), probablemente habían muchos niños que (no sabían) lo que era 'una pizca de sal' y que no preguntan tampoco, entonces ahí me toca preguntar a mí (...) el vocabulario de repente acá en el espacio rural son un poco restringidas en relación por ejemplo a ese tipo de texto, para ellos yo creo que igual es un poco difícil encontrar un libro de receta en la casa (...) cuando yo estudié hice prácticas solamente en escuelas de Temuco, entonces era un contexto total, total, totalmente distinto al de acá, eran niños igual, pero los recursos eran otros, en el campo todo funciona de otra forma, porque las cosas son de otra forma, o sea, los tiempos son distintos, los niños son distintos, los apoderados, las costumbres”*

- En relación con las expectativas de aprendizaje del estudiantado

La profesora considera que todos los niños aprenden lo que ella espera, exceptuando aquellos con dificultades de aprendizaje. A estos niños se les apoya en la escuela a través de los proyectos de integración y estima si se prepara adecuadamente a los niños estos podrían continuar sus estudios. Comenta que tiene niños y niñas con problemas de lenguaje y con problemas de aprendizaje.

Los aprendizajes que ella más valora se relacionan con el desarrollo de la autonomía y la resolución de problemas: *“ que participen en clases, sean capaces de dar opiniones, más allá de que se aprendan las letras, las vocales y todas esas cosas, yo quiero que tengan la autonomía sean capaces de preguntar y solucionar problemas “*

- Distinción entre estudiantes

La profesora no hace distinción entre sus estudiantes.

- Participación de la familia y la comunidad

La profesora comenta que la escuela es abierta a la comunidad y que esta participa de alguna manera. Considera de todos modos que la participación de los padres es difícil y, desde su perspectiva, esto se debe a la baja escolaridad que tienen; sin embargo, ella hace un trabajo recurrente con los padres para lograr mayor participación y para eso ha tenido que realizar diferentes estrategias. Los padres participan con mayor entusiasmo en actividades relacionadas con su cultura, pero en lo referido a lo escolar, al aprendizaje de sus niños, esta participación se dificulta. Esto puede indicar la una división o separación entre los contenidos escolares y los saberes culturales: *“La escuela es bien abierta a la comunidad, es gente bien participativa en alguna medida, porque igual siempre una de las cosas que tratamos de trabajar más y que nos cuesta es el trabajo con los padres (...) les cuesta a ellos asumir un papel como que más protagonista, más colaborativo (...)por un lado puede ser porque los apoderados igual tienen escolaridad baja (...) o será un tema de vergüenza, no sé (...). Yo he trabajado con apoderados en aula, por ejemplo un tiempo estuvimos trabajando en un proyecto que era de educación intercultural de cultura mapuche y ahí invite a apoderados a trabajar (...) tenía 4 mamás y estábamos haciendo metawes, que son estos cantaritos de greda (...) entonces un día venían 4 mamás a ayudarme y cada una se hacía cargo de un grupo y trabajábamos todas juntas (...) después las mamás se iban rotando (...)y trabajamos super bien (...) y las otras veces es complicado mandar por ejemplo (...) tareas para la casa, 'junto con tu papá investiga una cosa X'; ahí es complicado”*

La profesora valora la participación de los padres en la escuela, considera que influye en la autoestima de los niños, posibilitando el desarrollo de habilidades y actitudes positivas.

En relación al PEIB:

En las clases, no se observa la incorporación de aspectos interculturales o de la cultura mapuche. La profesora está participando en el PEIB que se implementa en la escuela, de acuerdo a los lineamientos ministeriales. Existe una asesora cultural que apoya el proceso en los primeros años de básica y en párvulos: "Se diseñan esos planes y programas, con aprendizajes esperados, con indicadores y evaluación para...escolares en lenguaje y para pre-básica e(...) en eso estamos trabajando, en la implementación que es la elaboración de un material que es como un libro, una unidad educativa, son tres unidades en el año, entonces como así todos mis colegas los hicieron para sus cursos, yo para los míos. Se trabaja una vez a la semana con es, y ahí están las fichas (...)la idea es que ese texto quede para la escuela, y que por ejemplo en algún momento no llegara a estar yo, va a haber otra educadora y va a poder utilizarlo (...) lo oriento primero que nada dentro de todo lo que es el marco curricular que tiene todo esto de la educación intercultural; hay 3 ejes que son Familia, Sociedad y Territorio, entonces yo empiezo con el eje familia y ahí están los aprendizajes esperados que tengo que trabajar, y ahí mismo yo definí las láminas que iba a trabajar, los puntos que voy a preguntar, en qué momento me va a ayudar la asesora cultural, que es la persona de la comunidad (...) ella me ayuda más que nada en asuntos del conocimiento mapuche en sí, lo que pasa acá en la comunidad y a pronunciar, a aprender a hablar algunas palabras en mapudungun, porque yo tampoco en mapudungun no sé casi nada, y en los textos está todo bien clarito, primero esto, después lo otro, como lo voy a evaluar, todo"

En general, las explicaciones de la profesora sobre su quehacer no se corresponden con la práctica pedagógica observada. Es evidente que ella ha tomado una opción al respecto con la cual se siente comprometida, pero esta opción no se ve reflejada en las clases analizadas, cuestión que ella misma advierte en la revisión de videos, en lo que se refiere a escuchar y acoger los comentarios de sus alumnos. La profesora conoce el contexto general y específico de sus estudiantes, pero no parece vincularlo con los contenidos de sus clases.

La práctica pedagógica de esta profesora se corresponde con la mayoría de los criterios y descriptores del Dominio B del MBE, en lo pertinente a la práctica analizada, ya que establece un clima de relaciones interpersonales respetuosas y empáticas con sus alumnos, proporciona a sus alumnos oportunidades de participación, promueve un clima de esfuerzo y perseverancia para realizar trabajos de calidad, establece normas de comportamiento que son conocidas y comprensibles para sus alumnos, presenta situaciones de aprendizaje desafiantes y apropiadas, utiliza recursos coherentes con las actividades de aprendizaje y facilita que los alumnos dispongan de ellos en forma oportuna.

En el caso de esta práctica, es evidente la carencia formativa respecto a cómo poner 'en acto' la teoría o postura epistemológica aprendida y aceptada. Es claro el interés y compromiso de la docente con su quehacer profesional, así como su adscripción a un determinado enfoque; sin embargo, el análisis de las clases estudiadas muestra que no logra movilizar su saber pedagógico de modo coherente con la concepción de aprendizaje que declara aceptar.

c) Profesora 3. Unidad: Los números. Contenidos: Identificar cantidades, contar, identificar y escribir los números del 1 al 10.

La escuela es multigrado y funciona en una construcción de madera en buen estado, con salas pequeñas pero acogedoras y alegres. En párvulos, se atienden niños

desde los 3 a los 6 años, desde Nivel Medio Mayor a Segundo Nivel de Transición o Segundo ciclo. El número de niños y niñas que asisten al nivel de párvulos en el período de registro fluctúa entre 3 y 7. La profesora no es mapuche. En todas las clases registradas, los niños se ubican para trabajar en una mesa grande que se forma al juntar varias pequeñas. Las grabaciones corresponden a las primeras clases de la mañana y todas las actividades se desarrollan al interior de la sala. La profesora no tiene asistente.

Contexto significativo

Las clases comienzan con una rutina inicial que consiste en preguntas de la profesora sobre cómo amanecieron o cómo están y luego cantan juntos una canción de bienvenida. A continuación la profesora pregunta a los niños por el día y la fecha: las preguntas siempre son las mismas (“que día es hoy, en qué fecha estamos, que número es?”) los niños dan distintas respuestas, la profesora continúa con las preguntas hasta obtener las respuestas esperadas. Luego, por lo general, repasa los días de la semana. Hace preguntas cerradas. Una vez establecida la fecha, la profesora elige a dos niños para que coloquen el cartel correspondiente y luego pide que cuenten cuántos niños hay en la sala. La profesora realiza el mismo tipo de preguntas sobre la estación del año, el clima y las cosas que los niños deben usar en cada estación.

Después de la rutina inicial y, a modo de contextualización, la profesora realiza preguntas abiertas sobre los contenidos o actividades realizadas anteriormente (“¿en que trabajamos ayer?; “se acuerdan que estábamos viendo” “en que estábamos trabajando”, etc.) y la profesora las repite hasta conseguir las respuestas esperadas, cuando algún niño da una respuesta distinta, la profesora continúa haciendo preguntas al grupo sin descalificar la respuesta. En una ocasión, después de la rutina de preguntas antes descrita, la profesora realiza preguntas sobre el contenido visto previamente, “¿que es lo que han aprendido?”.

En la entrevista, la profesora explica que las rutinas de inicio de la clase tienen como propósito generar un ambiente grato para que los niños se sientan acogidos y reiterar el contenido básico de aprendizaje de la fecha. Indica que las preguntas sobre lo que vieron antes, permiten que los niños refuercen lo aprendido y accedan a aprendizajes significativos.

Secuencia de actividades

Luego de la rutina inicial y de la contextualización, la profesora y los niños cantan una canción, previo al inicio de la primera actividad. Algunas actividades se realizan con material concreto y otras con lápiz y papel. Se espera que los niños relacionen cantidad con numerales, identifiquen los números escritos y los copien, en numerales y palabras. Posteriormente, en 3 de las 4 clases observadas, los niños desarrollan guías de trabajo, que parecen ser el centro de las clases, diferenciadas según el avance de los alumnos; el objetivo es que todos los niños completen las mismas hojas de trabajo, pero no necesariamente al mismo tiempo. La profesora da instrucciones a cada niño sobre el modo de ejecución, no obstante, suele admitir modos distintos al que ella indicó y también, por lo general, acepta las peticiones de sus alumnos sobre modos alternativos de realizar el trabajo. La profesora suele sentarse en la misma mesa de los niños o se desplaza revisando lo que están haciendo; les da instrucciones y, en general, comenta positivamente lo que están realizando. Ocasionalmente, la profesora hace precisiones indicándoles a los niños los modos correctos de ejecutar su trabajo (del tipo de “sin salirse de la raya” o “pega uno chiquitito porque no te va a alcanzar el espacio”). Cuando la profesora percibe que algún niño tiene dificultades para realizar el trabajo o lo hace incorrectamente, lo

“ayuda”, por ej. haciendo una línea punteada para que el niño complete y resulte la copia del número. Los niños y niñas del grupo suelen pedir instrucciones a la profesora o mostrarle sus trabajos para que los evalúe. Cuando un niño termina una hoja de trabajo la profesora la evalúa delante del niño (siempre en forma positiva) y, generalmente, hace preguntas cerradas tendientes a evaluar la comprensión del niño respecto a la actividad realizada. Luego le pide al niño que ponga su nombre en la guía (copiándolo de un cartón del que disponen para esto) y que cuelgue su trabajo en el mural. Una vez que el alumno termina la actividad, la profesora le da una nueva hoja de trabajo y las instrucciones para realizarla, ciclo que se repite varias veces. Cuando los niños empiezan a distraerse, jugar o caminar por la sala (después de trabajar en varias guías), la profesora les da la opción de seguir trabajando en las guías o de realizar una actividad libre (jugar a lo que ellos quieran, o utilizar los materiales de clase para hacer lo que elijan). La profesora suele repetir y reiterar los contenidos una y otra vez y les pide a los niños constantemente que repitan lo que ella dice en forma de “repaso”. También les pide que copien las cosas que ella dibuja o escribe. Los niños suelen tener la posibilidad de tomar decisiones sobre la administración de parte de su tiempo. La mayoría de las preguntas que realiza la profesora son cerradas y cuando plantea preguntas abiertas, suele esperar una respuesta única. Cuando no obtiene las respuestas que espera, la profesora continúa formulando las mismas preguntas hasta que alguien contesta lo que ella considera correcto; si esto no ocurre la profesora da la respuesta a los niños y luego repasa el contenido repitiéndolo.

La profesora no apura a los niños ni enfatiza o sanciona el error; suele integrar canciones durante el desarrollo de las actividades y antes o después de realizarlas. Los niños conversan entre ellos y se desplazan por la sala libremente durante las actividades. También exponen sus trabajos en un muro acondicionado para ello. Cada vez que terminan una actividad, colocan la hoja de trabajo en ese muro.

En la entrevista, la profesora afirma que, aunque recoge las recomendaciones del ministerio y de las Bases Curriculares, estructura y planifica las clases según su percepción de las necesidades del grupo y de los tiempos de los estudiantes, ya que espera que todos realicen actividades similares, pero no en los mismos tiempos: “Yo en realidad no presiono a los niños, porque en realidad yo igual fui alumna y que lata cuando decían, *no, no se puede parar de ahí hasta que termine*, entonces yo digo, me acuerdo de mí y yo le digo, *no importa párese, busque un juguete, distráigase*, por qué, porque yo ya cumplí, me siento satisfecha con el trabajo que hizo en la mañana, ella ya avanzó, ya aprendió, conoció la actividad y la hizo bien, entonces yo ahora le doy el espacio en que ella puede hacer lo que quiere...”

Cierre

No se observan cierres colectivos sobre los contenidos trabajados; sin embargo, las evaluaciones son constantes e individuales; la profesora las realiza cada vez que un niño termina una actividad y también durante su ejecución. Las evaluaciones suelen explicitar una valoración positiva del trabajo de los niños y/o sobre su conducta, reforzando estos comentarios con elementos como sellos de animales o caritas felices que coloca en los trabajos o en las manos de los niños.

Aspectos Transversales

- En relación a la concepción de aprendizaje:

En síntesis, el análisis permite establecer que la concepción general de aprendizaje que subyace a las prácticas estudiadas es la de tipo asociacionista, que considera que

los estudiantes aprenden por la captación de estímulos del medio. La profesora relaciona los aprendizajes significativos con la reiteración de contenido (mediante actividades como la repetición verbal o la copia) y la experiencia sensorial, pero no con las experiencias previas: *“... entonces al recordarlos los van internalizando y les va a ir quedando, porque va ir siendo significativo (...) y yo lo vuelvo a repetir para que todos tengan el nivel de lo que se está pasando, todos estén concientes de eso” (...) siempre trato cuando les enseño algo con elementos concretos que lo vayan internalizando de manera significativa y táctil, que lo puedan tocar, lo puedan asociar..”*

La profesora vincula aprendizaje y disposición emocional.

- Características del contexto interaccional en la sala de clases:

La profesora propicia una disposición emocional favorable en la mayoría de sus estudiantes. Los niños y niñas se ven, en general, contentos e interesados en las actividades que realizan. Sin embargo es posible apreciar una pérdida progresiva del interés a medida que la actividad avanza (esto es especialmente claro en las actividades en las que se requiere que completen una secuencia de hojas de trabajo). Los niños proponen o solicitan autorización para ejecutar las actividades de formas alternativas a la instrucción inicial y sus propuestas son, generalmente, acogidas por la profesora, también proponen o participan en la elección de actividades libres y de juegos o canciones conducidas por la profesora. Los niños conversan entre ellos permanentemente y, en varias ocasiones, le cuentan a la profesora historias o anécdotas no relacionadas con la temática de la clase.

En la entrevista, la profesora enfatiza, en varias ocasiones la relación entre disposición emocional y aprendizaje; muchas de sus explicaciones sobre por qué hace lo que hace tienen que ver con lograr que los niños se sientan cómodos o contentos: *“que los niños sepan que uno los espera con buena disposición, que tengan buen ánimo para comenzar la jornada y motivarlos para que el desarrollo de la jornada laboral, o sea, claro laboral y académica, sea lo más próspera posible, para llegar a ellos de manera positiva, desde el comienzo al final de la clase”*

- De la relación entre estilos de interacción y la incorporación de la diversidad de las y los estudiantes:

La profesora escucha a la mayoría de sus estudiantes y los atiende. Presta especial atención a su disposición emocional y adecúa las actividades en función de ello. Sin embargo, en las clases registradas nunca pregunta a los niños por sus experiencias o conocimientos previos en relación con los contenidos de la clase, por lo que no se puede visualizar su incorporación. En la práctica estudiada, es posible establecer que la profesora acoge la diversidad de la mayoría de sus alumnos en lo que respecta a la distinta temporalidad y a la disposición emocional que ella advierte. Sin embargo, esto no es igual para todos.

- En relación a las expectativas sobre el aprendizaje de las y los estudiantes:

La profesora piensa que, si bien algunos alumnos aprenden menos, sobre todo si es un curso numeroso, la mayoría de los niños aprende lo que ella se propuso que aprendieran, aunque con distinta temporalidad, ya que cada niño aprende a su ritmo: *“Claro, todos los niños tienen un ritmo y un nivel de aprendizaje distinto al otro, algunos lo internalizan y otros no, entonces yo creo que es algo personal de cada uno de ellos, pero es obligación mía llegar a todos”*.

El aprendizaje más importante para la profesora es el que resulta en el aumento de la autoestima de sus estudiantes, que se quieran y se valoren.

- Distinción entre estudiantes:

Se observa que la profesora hace distinciones entre sus estudiantes, específicamente con uno de ellos ('M'), el que no participa en muchas de las actividades de la clase, ya sea porque no quiere, porque no logra ejecutar las actividades del modo indicado por la profesora o porque es mucho más lento que el resto de sus compañeros. La relación con este alumno es distinta a la que mantiene la profesora con sus otros alumnos, ya que suele ignorarlo, pese a que el niño trata de llamar su atención, y le da menos espacio de libertad para optar por ejecuciones alternativas en comparación con el resto de la clase, siendo el único alumno con el que la profesora usa en ocasiones la amenaza como estrategia disciplinaria y compara su trabajo (hecho con dificultad, mal hecho y mucho más lento) con la niña que ha avanzado más y lo hace mejor, a quien pone como ejemplo. También comenta con los otros niños el mal comportamiento de 'M'. Esto tiene consecuencias negativas en la disposición emocional del niño, así como en la percepción que de él tienen sus compañeras y compañeros (por ej.: en una clase hay una situación en la cual la profesora dice a los niños que tienen que prestarse la goma y una niña dice en voz alta *"pero 'M' no presta la goma"* y otra niña responde, *"sí, pero 'M' no vino hoy día"*).

En la entrevista, la profesora no vincula la disposición emocional de 'M' con ninguna de estas situaciones, siendo evidente que su interés es atender al niño y que no es consciente de su modo distinto de relación con ese alumno. "este era tremendo, se llama 'M', yo aprendí harto de él (...) eehh, en la entrega con él, en cómo tratarlo, en cómo llegar a él".

La profesora explica la distinción entre estudiantes como un modo de incentivar a los compañeros: "... ellos ya pueden ver quien lo hace, quien no, quien es capaz, y el que le cuesta lo incentivo que lo haga, y lo termine y ve que los compañeros lo pueden hacer, entonces ellos piensan ¡ah! igual puedo hacerlo, en realidad como sacarle el jugo a la capacidad de ellos, que ellos puedan..."

- En relación con las familias y la comunidad:

La profesora tiene una percepción favorable de la participación de los apoderados, principalmente las mamás, y del apoyo que le brindan, especialmente a su curso. Las reuniones de apoderados son una vez al mes y la hacen en conjunto con el otro curso de la escuela, que es multigrado de primero a sexto básico. La profesora maneja un cuaderno que envía los viernes a las casas y llega de vuelta el lunes, con tarea, como reforzamiento de lo hecho en la semana. En relación a las tareas, la profesora las considera un apoyo para la identificación del niño con la escuela: "...yo le explicaba a las mamás que no importa que no la traigan totalmente terminada (...) el incentivo del niño es que se siente con su cuaderno, que le tenga cariño a su cuaderno, que le tenga cariño a aprender, a todo lo que es en el ámbito escolar"

La comunidad participa en las actividades que organiza la escuela: "Sí, participan, para el día de la mamá hacíamos un acto incluyendo a las mamás, se invitaba a la comunidad y veían los números artísticos que tenían los niños preparados, después para juntar plata se hizo un bingo, se invitó a la comunidad, a los papás, en realidad es como una familia grande, porque ellos llevan años, se conocen, el que llega externo, ajeno, es uno..."

En relación al PEIB

La profesora incluye elementos de la cultura mapuche, como la canción de "las manitos" en mapudungún y nombres de comidas, como entidades fijas y

descontextualizadas. Por lo general, estos contenidos no se vinculan a otros aspectos de la cultura mapuche ni se ubican en el marco de la vida cotidiana de los niños.

En la entrevista, la profesora señala que considera importante incorporar contenidos de la cultura mapuche dado que sus estudiantes pertenecen a esa cultura, por la que ella, personalmente, se interesa. Cuenta que en la escuela hay asesores culturales mapuche, por el PEIB, pero atienden poco al nivel de párvulos y ella considera que no están muy capacitados para el trabajo con niños pequeños, por lo que ella busca recursos que vinculen a los niños con este tipo de contenidos.

Existe coherencia entre lo observado y las respuestas y explicaciones de la profesora en la entrevista. Fundamenta y explica claramente su quehacer y lo relaciona con su concepción de aprendizaje. La excepción la constituye la distinción que hace de uno de sus alumnos con respecto al resto. La profesora se hace cargo de que la mayoría de sus estudiantes y apoderados son mapuche y que ella es 'ajena' porque no pertenece a la comunidad.

El análisis de la práctica de esta profesora, permite establecer correspondencia con la mayoría de los criterios y descriptores del Dominio B del Marco para la Buena Enseñanza, pertinentes a las situaciones de clases estudiadas, ya que ella establece un clima de relaciones interpersonales respetuosas, empáticas y afectivas con la gran mayoría de sus alumnos, proporciona oportunidades de participación, favorece el desarrollo de la autonomía de los alumnos en situaciones de aprendizaje, establece normas de convivencia consistentes, utiliza estrategias para crear y mantener un ambiente organizado y organiza su clase de manera flexible y coherente con las actividades que realizan los alumnos. Manifiesta altas expectativas sobre el aprendizaje de sus estudiantes.

También se visualiza en esta práctica pedagógica la carencia formativa de aprender a operacionalizar la teoría en situaciones concretas de aprendizaje, ya que la profesora acoge la diversidad del estudiantado en dimensiones distintas de los contenidos, como la temporalidad y los modos de ejecutar las actividades, pero no considera la diversidad de conocimientos y experiencias de sus estudiantes sobre esos contenidos, como base de los nuevos aprendizajes. En esta práctica, el saber pedagógico de la profesora incorpora la reiteración de contenidos como consecuencia de su experiencia en aula, ya que, como ella señala, eso no fue parte de su formación.

d) Profesora 4. Contenidos: Las vocales

La escuela es multigrado, tiene sólo dos grupos: párvulos y 1° a 6° básico. Es una construcción de madera en buen estado, con salas luminosas y alegres. Existen sólo dos grupos cursos en la escuela, el de párvulos y el de básica, al que asisten alumnos desde 1° a 6° básico. El nivel de párvulos atiende a niños entre 3 y 5 años. Al inicio de la clase, la profesora ordena a los niños en sus sillas en hilera junto a una pared, separando hombres y mujeres. Para el desarrollo de las actividades ubica a los niños en un lugar y a las niñas en otro, les indica a cada uno dónde y cómo deben sentarse. La cantidad de niños fluctúa entre 5 y 9. La profesora es mapuche.

Contexto significativo:

La profesora inicia sus clases de distintos modos: saluda a los niños preguntándoles por la familia, por cómo lo pasaron en una juego propio de la cultura mapuche (el palín); saluda a los niños en español, inglés y mapudungun, dándoles la mano a cada uno; les lee un cuento o un trabalenguas. No hay contexto significativo, sólo una

actividad distinta, en general, sin relación con el contenido que va a trabajar, aunque en una ocasión intenta que los niños relacionen la propaganda política que ven en la calle con letras y números, lo que no resulta. La profesora escucha las respuestas de los niños, pero no los incorpora a la clase y sólo en contadas ocasiones pregunta al resto sobre lo que dijo otro compañero o compañera. En general, no se recogen los conocimientos o experiencias previas de los estudiantes. La profesora hace, mayormente, preguntas cerradas.

En la entrevista, al preguntarle a la profesora por el sentido del cuento o del trabalenguas al inicio, que no se incorpora o relaciona con el contenido que se trabajará, ella argumenta que no es para trabajarlo, que el contar cuentos o historias permite ampliar el imaginario de los niños, es como un aspecto transversal que hay que desarrollar: *“Yo ahora cuento cuentos para gozar, para disfrutar”*

Secuencia de actividades:

Las actividades están centradas en desarrollar destrezas (pegar papeles en una hoja donde está dibujada la vocal o dibujar las vocales con tempera). La profesora escribe las vocales en la pizarra, como modelo y pide que repitan en el aire su escritura. Permanentemente da instrucciones sobre qué y cómo realizar la actividad, qué material debe sacar cada uno y en qué momento, y también sobre en qué lugar deben ubicarse para realizarla. Por lo general, hace preguntas cerradas y permite sólo un modo de ejecución; sólo en una ocasión acepta la petición de una niña para utilizar un color distinto al que ella indicó para pintar. Si un niño o niña tiene dificultades para realizar lo solicitado, la profesora toma su mano y la guía para dibujar la letra. El material de papel y lápiz es preparado por la profesora, como guías de trabajo. Aunque en ocasiones sanciona el error y utiliza la amenaza, en general se muestra atenta con sus estudiantes, preocupada de que cada uno realice bien la actividad, y supervisando sus trabajos. La profesora no apura a los niños.

En la entrevista, la profesora comenta que trabaja con los programas ministeriales y que se reúne con sus pares de otras escuelas de la comuna para trabajar en conjunto los objetivos. Trabaja por unidades de aprendizaje cuya duración trata que sea de una semana. Enfatiza la importancia de que los niños jueguen y al referirse a que los niños deben aprender las letras indica: *“...yo no sé si es bueno o es malo. Me causa inquietud escolarizar a los niños desde tan pequeños, cuando es el tiempo de juego (...) porque un niño, de acuerdo a las características psicológicas de la etapa en que estén viviendo no tiene ninguna... digamos que no tiene ningún fundamento psicológico o filosófico digamos (...) porque los niños por naturaleza, los niños son lúdicos, los niños necesitan jugar, ser niños”*. Sin embargo, en las sesiones observadas ella hace la distinción entre un trabajo serio y el juego, explicitando que las actividades deben realizarse con seriedad y no son para jugar.

Al consultarle por el manejo del tiempo cuando algunos alumnos requieren más tiempo para terminar la actividad, la profesora indica que no cambia lo que planificó: *“Hay actividades prácticas que los niños tienen que terminar, porque todas las cosas en la vida se terminan, o sea se empiezan y se hacen”*

Cierre:

La profesora felicita a los niños por su trabajo al final de la clase. Si bien pregunta a los estudiantes sobre lo que aprendieron, espera una única respuesta, por lo que el cierre no cumple con su objetivo:

[P: “Eduardo qué aprendiste con este trabajo?”

Niño1: “la e, la i, la o”

P: “tú ya sabías eso, pero qué aprendiste, a... (hace el gesto de escribir en el aire)

Niño1: “¿la e?”

P: "tu ya sabias, pero qué hiciste?"
 Niño1: "la a"
 P: "pero qué, cómo lo hiciste?"
 Niño1: "con una pelota, que diga, con una rayita, una pelota y otra rayita"
 P: "pero como se llama ese proceso?"
 Niño1: "la a, la e, la i, la o, la u...lelo "(ríe)"
 P: "ya, pero esas son las vocales, pero qué aprendimos hacer con las vocales?"
 Niño1: "no sé, ¡¡aah¡¡ a leer"
 P: "a leer y a?"
 Niño1: "escribir"
 P: "a leer y a escribir, verdad?, ya estamos en condiciones de ubicarla en cualquier texto, verdad?"
 Niño1: "sí"
 P: "ya, entonces, cuál es el siguiente proceso que a partir de mañana podemos aprender una consonante" (señala una letra que está escrita en la muralla)
 Niños: "eeeehhhh" (se abrazan riendo)
 P: "ya muy bien, ahora pueden ir a recreo y un aplauso para ustedes"]

En la entrevista, la profesora explica que, las pocas veces que no alcanza a cerrar el contenido, lo retoma a la clase siguiente y ahí hace el cierre.

Aspectos transversales

- En relación a la concepción de aprendizaje:

La concepción general de aprendizaje es la de tipo asociacionista, que considera que los estudiantes aprenden por la captación de estímulos del medio. La práctica pedagógica se centra en la enseñanza, se enfatiza la repetición y la ejercitación para adquirir las destrezas. El contenido no se contextualiza, por lo que no se consideran los conocimientos previos.

En la entrevista, la profesora se refiere a las situaciones en que se reitera el nombre de las vocales, indicando que es una estrategia conductista, con la que no está de acuerdo pero que considera útil en algunas circunstancias, sobre todo cuando hay más de un curso reunido, pero manifiesta que esta estrategia aburre cuando hay solo un curso. *"... sí funciona. Pero cuando es un solo curso aburre (...) cuando yo era chica me acuerdo cuando la profesora reiteraba tanto me aburría"*

La profesora manifiesta la importancia del recoger el saber del niño o niña, porque ellos son poseedores de conocimiento. Sin embargo, en las sesiones registradas, sólo en una ocasión pregunta sobre el significado que los niños atribuyen a un concepto. También comenta sobre la importancia de que los niños se den cuenta que saben y que esto es una manera de no discriminar, en un contexto en el que se discrimina cultural y socialmente: *"la discriminación es una cuestión que atraviesa muchas situaciones. Entonces la idea nuestra como escuela también, con el profesor, era desarrollar la autoestima de los niños y que ellos se sintieran personas, sobre todo por esto de la identidad del niño"*.

La profesora afirma que los niños aprenden a través de sus pares. Al revisar una sesión donde ella pide a un niño que diga qué letra es la vocal escrita en la pizarra, la profesora explica: *"Claro porque..., es lo mismo que decía antes. Cuando un niño dice esto se llama 'e' es más importante que lo diga él a que lo diga yo. Entonces todos los compañeros que lo están escuchando dicen: ¡Ah! se llama 'e', porque lo dijo Fernando. Entonces, es más rápido el aprendizaje (...) los niños aprenden uno del otro, (...) porque uno puede estar una semana con una letra pero si yo no hago partícipe al niño, el niño no va... no va a aprender"*.

La profesora comenta que el aprendizaje debe ser holístico, sin embargo manifiesta que no sólo se debe utilizar este tipo de método ya que los niños no logran

comprenderlo en su totalidad: *“si por una parte es bueno el sistema holístico, también la parte, la separación silábica es muy importante también. La conformación gramática, gramatical de la palabra”.*

En sus explicaciones y/o argumentaciones, la profesora hace alusión a autores y teorías relevantes para el ámbito educativo.

- Características del contexto interaccional en la sala de clases.

Los niños y niñas se observan en una disposición emocional favorable la mayor parte del tiempo en las clases registradas, sólo evidencian pérdida de interés hacia el final de la clase. Las actividades son extensas y la profesora enfatiza el que estén ordenados y se sienten ‘derechitos’. Los niños esperan las instrucciones de la profesora sobre lo que deben hacer y solicitan su ayuda y su aprobación. La profesora determina la participación de sus estudiantes en cuanto a quién participa, al modo en que debe hacerlo y al material que deben utilizar. En las sesiones observadas, no se distinguen situaciones en las que se propicie la interacción entre estudiantes.

Sobre lo observado en las sesiones en que canta con los niños y va bajando paulatinamente el volumen de su voz, la profesora indica en la entrevista que es una estrategia para que los niños se vayan quedando en silencio y se dispongan seriamente a la clase, ya que estar en silencio es importante: *“ellos saben que cuando viene eso ya viene el momento de ponerse serio (...) y está la formación de hábitos también (...) encuentro que los seres humanos funcionamos así, socialmente, con hábitos; queremos..., nos guste o no el conductismo, nuestra vida está conducida así digamos. Tenemos que tener ciertas reglas. Entonces el silencio es bueno porque podemos escuchar a todos”.*

- De la relación entre estilos de interacción y la incorporación de la diversidad del estudiantado: .

Al inicio de las sesiones, la profesora escucha comentarios de los niños, que surgen a partir de sus preguntas, sin que estos comentarios sean acogidos o incorporados a la clase ni puestos en común con los pares, aún cuando sean atingentes e interesantes. La profesora genera y permite mayor participación de los varones, separa niños y niñas para la realización de las actividades e, incluso, para la utilización de material. Hace diferencias con la niña a quién ‘le cuesta más’, explicitándolo al curso.

- En relación a las expectativas sobre el aprendizaje del estudiantado

La profesora manifiesta que todos los niños aprenden, pero con diferentes ritmos, lo que atribuye a la condición socio cultural de los estudiantes. Si son hijos de profesionales aprenderán más rápido, si no, más lento o con dificultades: *“... es una cuestión genética, social, cultural también. Es muy distinto un niño que viene de padres profesionales, por ejemplo (...) los diálogos que existan, la comunicación familiar (...) hay gente que no sabe leer (...)pero, sin embargo, los niños tienen esa vena... cognitiva. Hay niños que viven con ambos padres que no saben leer, sin embargo el niño aprende, porque tiene la disposición psicológica, cognitiva”*

Al preguntarle por los aprendizajes que más valora, ella indica que lo que más le interesa es desarrollar habilidades valoradas socialmente: *“...pero a mí lo que más me interesa es la parte personal-social. A mí me interesa que el niño pueda tener cierta personalidad, buenas formas socialmente aceptables, en donde el niño pueda decir claramente lo que se le pregunta, un pragmatismo adecuado en el lenguaje para responder, en el tono de la voz, posturas. Hay cosas que son del aspecto social y valorativas, socialmente, que el niño pueda... Ese es mi máximo logro, que niño...”*

que yo lo encuentre en la calle y diga: Oh tía, cómo está, y yo le pregunte: cómo estás tú, muy bien tía, qué has hecho. Entonces el niño responde adecuadamente. Eso significa que los niños aprendieron”

- Distinción entre estudiantes

La profesora hace distinción de género en su curso y de capacidad de aprendizaje entre una niña y el resto de sus compañeros. En este último caso, separa a la niña del resto de los alumnos para la realización de las actividades, manifestando que tiene algunas dificultades: *“ya, las niñas se ponen ahí (indica una mesa donde se sientan juntas), la Anita se pone a trabajar aquí, porque le cuesta un poco (pone una hoja en una mesa donde la niña se sienta sola)”*. Es evidente que la profesora separa a la niña como un modo de favorecer su aprendizaje.

- Participación de la familia y la comunidad

La profesora no tiene una percepción favorable de la participación de los padres, aunque se ha esforzado por integrarlos y ha logrado mejorar la disposición de los apoderados a participar en algunas actividades, especialmente cosas prácticas relacionadas con mejorar condiciones del entorno de la escuela. Dice que son reacios a participar en talleres, que son pasivos porque no entienden, lo que ella atribuye al ‘mundo pequeño’ que tienen: *“un día les puse comprensión lectora a todos los papás y mamás que estaban presentes y a los niños. Yo traía mis preguntas formuladas de acuerdo al texto, referenciales, digamos, referenciales y valóricas, (...) y no podían responder y los niños levantaban su mano y respondían ellos. Y después decían: ¡Oh, los niños saben más que nosotros!. Y les cuesta porque es un mundo, el pequeño, el espacio pequeño. Uno a veces tiende a echarle la culpa a la gente, pero es su mundo el pequeño”*.

Comenta que ella, después de 10 años en Santiago donde estudió, encontró muchos cambios negativos en el pueblo mapuche de la zona.

La profesora considera que no existe participación de la comunidad en la escuela.

En relación al PEIB:

En algunas ocasiones, la profesora habla a los niños en mapudungun y les manifiesta la importancia de hablar en su lengua, o les pregunta por el significado, en español, de los nombres que ella dice en mapudungun. En una ocasión cuenta con los niños del 1 al 10 en español, mapudungun e inglés, y en otra los saluda en mapudungun y luego en inglés. No hay contextualización en las experiencias previas de los niños ni vinculación con su mundo cotidiano. No se distingue la estructuración de situaciones o modos de relación propios de la cultura mapuche, con excepción del saludo en mapudungun, dando la mano y mirando a quien se saluda, y del hecho que la profesora no suele apurar a los niños.

En la entrevista, la profesora indica que no hay PEIB en la escuela ni asesor cultural, pero que los dos profesores de la escuela habían incorporado al Proyecto Educativo un programa con el objetivo de fortalecer la identidad mapuche, el año anterior.

Ella cree que en el PEIB no hay interculturalidad, que es un barniz, y que, además, a veces a los niños y a los padres no les gusta la incorporación de lo propio: *“porque a veces entre los mapuches no les gusta lo mapuche. Entonces para poder enseñarles a los niños a contar en mapuche, que sepan contar en mapuche, tuve que enseñarles en inglés. Para poder incorporar el saludo mapuche, tuve que enseñarles en inglés, el saludo en mapuche y en inglés. Entonces ahí lo han ido incorporando, porque no les gusta mucho la temática mapuche”*

La profesora conoce el contexto general y específico de sus estudiantes, pero en las clases analizadas no se observa que lo considere. La correspondencia entre las clases registradas y las respuestas y explicaciones de la profesora sobre su práctica pedagógica, es mínima. La profesora explicita que no está de acuerdo con las Bases Curriculares en lo relativo a que se deba enseñar letras y sílabas, pero que si no lo hace, los niños estarán en desventaja al pasar a primero.

El análisis de las prácticas de esta profesora permite determinar que la correspondencia con los criterios y descriptores del MBE es escasa, ya que, para las clases analizadas, sólo puede afirmarse que establece un clima de relaciones interpersonales empáticas con sus alumnos, promueve un clima de esfuerzo y perseverancia para realizar las actividades, establece normas de comportamiento que son conocidas y comprensibles para sus alumnos y utiliza recursos coherentes con las actividades de aprendizaje.

Es interesante hacer notar que esta profesora, al igual que todos los docentes colaboradores en este estudio, evidencia interés y compromiso con su labor profesional, pero, además, en ella destaca el conocimiento declarado de teorías y posturas epistemológicas sobre el aprendizaje a las cuales adscribe, así como su interés por fortalecer la identidad mapuche; sin embargo, esto no se refleja en las clases estudiadas, no integra contenidos, no realiza adecuaciones en función de las características de sus estudiantes ni incorpora aspectos que ella señala como importantes para fortalecer la identidad cultural. Según lo señalado en la revisión de sus clases, la profesora las realiza de modo distinto al que cree adecuado, prácticamente de modo opuesto a las concepciones teóricas a que adscribe, pero considera que debe seguir las recomendaciones del currículo oficial, aunque no esté de acuerdo, para que sus estudiantes no tengan dificultades en los niveles futuros. A diferencia de la profesora 1, también mapuche, en esta práctica pedagógica no se visualizan aspectos contextuales propios de esta cultura, como trabajo colaborativo, integración de distintos contenidos en función de la integridad del universo, valoración de lo que cada niño o niña hace o dice y propiciar espacios de autonomía. En este sentido, lo único observable en las clases registradas es que la profesora no apura a los estudiantes.

9.1.2 Primero a cuarto año básico

- a) **Profesora 5.** Primer año básico. Subsectores: Comprensión del medio natural / Lenguaje y Comunicación. Contenidos: Estaciones del año, etapas del crecimiento humano, lectura de textos en prosa y en verso, aspectos ortográficos y gramaticales, animales marinos.

La escuela es una construcción antigua de madera de una planta, en regular estado, levantada en torno a un gran patio de tierra. La escuela es completa y atiende niños y niñas desde párvulos a 8° básico. Los registros corresponden a distintos períodos de clases de las mañanas, en la misma sala. A diferencia de las otras escuelas, esta se ubica al costado de un camino rural pavimentado, por el que pasa locomoción colectiva. El número de estudiantes del curso fluctúa entre 16 y 18. Los niños se sientan en parejas frente a la pizarra o se organizan en grupos. La profesora no es mapuche.

Contexto significativo

Por lo general, la profesora comienza la clase con una ronda de preguntas sobre las actividades y aprendizajes realizados en la jornada anterior o en la clase anterior de la mañana. En esta etapa predominan las preguntas abiertas y la profesora acepta todas las respuestas como válidas, fomenta la conversación entre los niños y complementa las respuesta con información. La secuencia típica es: preguntas abiertas + reafirmación positiva de las respuestas de los niños + conversación + reafirmación positiva+ información + nuevas preguntas. Después de la respuesta u opinión de un niño, la profesora suele pedirle explique la respuesta u opinión y pregunta al resto del curso si están de acuerdo y solicita nuevas opiniones. Luego, la profesora establece una relación entre los contenidos anteriores y las actividades de la clase en desarrollo. Utiliza guías de trabajo con imágenes y texto. A partir de los descubrimientos de los estudiantes, la profesora continúa realizando preguntas abiertas, cada ronda de preguntas es más específica respecto al contenido de la clase. Por ej.: pregunta sobre las diferencias entre los objetos que figuran en la guía, los niños dan variadas respuestas, a partir de eso, pregunta acerca de las estaciones, luego, preguntas cerradas sobre el nombre de las estaciones del año y más preguntas abiertas sobre las características de dichas estaciones y sobre la opinión de los niños respecto a cada estación. La profesora pide la atención del curso para las respuestas de los niños y fomenta la conversación entre ellos (por ej.: les pide que conversen con el o la compañera cuál estación del año les gusta más y porqué. Durante esta actividad, la profesora va por todos los puestos reiterando estas preguntas a los niños; escucha y valida todas las respuestas y llama la atención del resto del curso sobre algunas de ellas. La profesora hace preguntas sobre las experiencias extra escolares de sus estudiantes y vincula las respuestas con el contenido del texto.

En la entrevista, la profesora fundamenta su estrategia de contextualización en la motivación y especialmente para conocer las experiencias previas: “Las preguntas son para la motivación, motivarlos al tema que vamos a tratar, y para saber, conocer de su mundo, y cada vez uno los va conociendo, a través de esas preguntas yo voy sabiendo quien no ha ido nunca al mar, se que ese niño no ha ido al mar, por las respuestas (...) más adelante yo voy, no tanto que digo que no planifico, pero voy viendo mi trabajo, yo sé que a estos niñitos les falta esto ”

Secuencia de actividades

La profesora hace mayormente preguntas abiertas y, en menor medida, preguntas cerradas sobre aspectos específicos del contenido que se trabaja. No enfatiza el error en las respuestas o ejecuciones, aunque, en contadas ocasiones, lo señala. Después de la contextualización la profesora entrega instrucciones específicas sobre el trabajo que los niños deben realizar, hace preguntas cerradas respecto a las mismas y responde las consultas que los niños tengan. En la mayoría de las sesiones observadas, los niños trabajan en una o varias de las actividades de la guía entregada, en conjunto con la profesora quien, en algunos casos, anota respuestas de los alumnos en la pizarra; la profesora suele ampliar las respuestas de los niños mediante la realización de más preguntas abiertas y, generalmente, pide a los niños que expliquen las opciones que han elegido. La profesora suele pedir la opinión de los demás compañeros respecto a las respuestas que dan los niños. Esta secuencia se repite varias veces en el transcurso de la clase. La profesora se acerca a los puestos de los alumnos supervisando el desarrollo de la actividad, conversando con ellos sobre lo que hacen y dándoles indicaciones; por lo general, los alumnos resuelven sus dudas cuando la profesora, en vez de contestar directamente y entregar la información, les hace preguntas más específicas sobre el contenido, siendo ellos quienes aportan las respuestas correctas y la ayuda de la profesora suele reducirse a tomarles la mano y ayudarlos a escribirlas, sólo cuando el niño o niña contesta afirmativamente a su pregunta “¿quieres que te ayude?”. Durante este proceso, ella releva lo bien que están trabajando, les hace cumplidos y los felicita individualmente. En ocasiones, cuenta o muestra a todo el curso lo bien que algún niño está haciendo su trabajo. Suele pedir a

algunos niños que lean o cuenten lo que hacen al resto del curso, adelante o en sus puestos (los niños y niñas registrados leen correcta y fluidamente), luego les pregunta por qué han hecho el trabajo de ese modo, escucha atentamente la respuesta y los felicita. Llama la atención la capacidad de elaboración y fundamentación de las y los niños en sus explicaciones. La profesora permite distintos modos de ejecución si los alumnos lo solicitan. En algunas ocasiones la profesora escribe las respuestas de los niños enlistándolas en la pizarra, luego pide a los niños que lean en conjunto. En varias oportunidades, la profesora relaciona el contenido de las ejecuciones de los niños con contenidos vistos en clases previas.

La profesora integra distintos subsectores de aprendizaje. La profesora no apura a los estudiantes.

En la entrevista, la profesora explica que adecúa las actividades pensando en las características de los alumnos, que ocupa material de cursos que ha hecho y los adecua (menciona el LEM) y que siempre pide justificación o explicación de las actividades realizadas por sus estudiantes porque quiere lograr que ellos aprendan a argumentar: “Yo siempre las hago así, porque para mí cada niño, la opinión de cada niño es válida, cada niño, y para lograr que cada uno hable, porque los niños pasan en el campo y a uno también le ha pasado, hay niños que están calladitos y no hablan, y yo a esas altura veía que la Elizabeth opinaba, y opinaba y daba sus respuestas, su opinión bien fundamentada, y todos dándola, así lo hago, que todos fundamenten sus respuestas, por su personalidad a futuro. Cuantas veces nos pasaba, yo me acuerdo que en 8° año en 1° medio, yo ni me acuerdo de haber opinado así, entonces por eso lo hago, para que los chicos se aprendan a desenvolver, eso es importante”. En relación a sus planificaciones, comenta que planifica poco, en el sentido habitual de planificar, que piensa que eso ocupa mucho tiempo y que a ella lo que le importa es ocupar ese tiempo en adecuar sus actividades a cómo están sus alumnos en ese momento, a pensar en cada uno de ellos y ver lo que puede ser más interesante”.

La profesora señala que no podría calificar la utilidad de su formación de pregrado, que ella ha aprendido en la práctica: “... mi formación ha sido más en el aula, lo que yo aprendí en la Universidad no me recuerdo que me haya servido tanto, más en el aula, en el aula” La profesora llegó hace poco tiempo a esta escuela, después de muchos años de ejercer en otra ciudad, más al sur. Relata que hacía muchísimo tiempo que no tenía un primer año básico.

Cierre

En todas las sesiones observadas la profesora realiza algún tipo de cierre colectivo sobre los contenidos trabajados. Por lo general, pide a los niños que evalúen las actividades de la clase, a través de preguntas del tipo: ¿qué hicimos hoy en la clase?; ¿qué aprendimos?; ¿qué fue lo que más les gusto?; ¿por qué?; ¿les costó hacer la tarea?; ¿porqué?. Hace preguntas cerradas sobre aspectos específicos de los contenidos que ya fueron descritos en las respuestas de los niños a las preguntas abiertas. En ocasiones, reitera la secuencia de preguntas o parte de ella a algunos niños a nivel individual. La profesora repite y agrupa las respuestas de los niños construyendo una descripción sobre lo que se aprendió en la clase. La profesora da una tarea para la clase siguiente. Después del cierre colectivo, por lo general la profesora felicita a los niños por su buen trabajo o pide un aplauso para todos.

En la entrevista, la profesora explica porqué hace los cierres: “Para que ellos mentalmente hagan un resumen de lo que aprendieron, esquematicen en su mente, que quede clarito; eso hicimos, para esto vinimos, para esto trabajamos y esto logramos”

Aspectos Transversales

- En relación a la concepción de aprendizaje:

La profesora centra su práctica en el aprendizaje de sus estudiantes. La concepción de aprendizaje subyacente a esta práctica supone que este ocurre a partir de los conocimientos que ya manejan los estudiantes, aprendidos a través de experiencias dentro o fuera del sistema escolar, dando especial énfasis a la construcción social del conocimiento, la que se produciría a través de actividades que implican el intercambio de opiniones en la dinámica de interacción del aula y la justificación o fundamentación de lo realizado. Desde la visión de nuestro análisis, esto permite iniciar un proceso de metacognición en donde el por qué se hacen o realizan determinadas acciones es un factor muy importante tanto para la consecución de los objetivos programáticos como para la comprensión del propio proceso de aprendizaje, lo que permitiría la construcción de sentidos tanto del objeto mismo de estudio (contenido curricular) como del proceso por medio del cual se construye en la clase dicho objeto.

Para la profesora, el aprendizaje y la disposición emocional favorable están absolutamente imbricados.

En la entrevista, la profesora no hace alusión a concepciones teóricas sobre el aprendizaje, sino fundamenta su quehacer en la importancia de valorar a cada niña o niño como persona: "Era lo que les decía antes, es para valorar la participación de cada uno, () sientan que cada uno es importante, y ustedes se pudieron fijar, bueno ahí se notaba, (...) los chicos van teniendo más seguridad, en el fondo ese es mi objetivo, valorar cada personita, cada persona, la Tais, la Camila, cada persona es tan importante, la valoración como persona, porque nuestros niños uno muchas veces los ve calladitos o vienen de la casa y uno no sabe... o uno si se da cuenta al hablar con los apoderados como es la realidad (...) hoy día en el campo la gente está más abierta, no es cierto, a motivar a los niños, pero no de la manera adecuada; muchas veces viven en una sola pieza, duermen todos juntos y a los niños les falta esta motivación (...) el motivo principal de la actividad, de porqué yo lo hago así..., quiero que cada una de estas personitas se quiera, se quiera, y que sea una persona importante..."

- Características del contexto interaccional en la sala de clases:

Los niños y niñas se ven cómodos, contentos y permanentemente interesados en las actividades que realizan o en las interacciones en las que participan. La relación entre la profesora y los alumnos es muy cordial y afectiva. Los niños muestran mucho interés por participar y, a pesar de ser tan pequeños, suelen escuchar atentamente a la profesora y a sus compañeros, especialmente cuándo la profesora les pide que presten atención. En ocasiones uno o dos niños empiezan a cantar y la profesora se les une y luego los demás, mientras trabajan en las actividades de lápiz y papel.

La profesora parece estar permanentemente preocupada porque los estudiantes se sientan queridos, entretenidos y perciban su preocupación por ellos; por ejemplo, en una oportunidad le pregunta a una niña si esta acalorada o le molesta el sol, la niña dice que sí y la profesora va a cerrar la cortina para que la niña quede a la sombra. En otra ocasión, una niña llega muy tarde a clases y al entrar le dice a la profesora que la dejó el furgón; la profesora le pregunta si se vino caminando, la niña dice que sí y la profesora la alaba por haber venido a clases, le pregunta si está muy cansada, la abraza y le pide al curso un aplauso para ella porque es muy valiente y se vino caminando a la escuela.

En la entrevista, la profesora reitera la importancia de que los niños se sientan bien en la escuela

- De la relación entre estilos de interacción y la incorporación de la diversidad del estudiantado:

La profesora acoge la diversidad de su alumnado. Suele llamar la atención del curso respecto a las respuestas y/o ejecuciones de algún niño o niña, legitimándolas así ante el grupo; a menudo pregunta si algún niño tiene otra opinión sobre el tema y crea espacios para que los niños hablen de sus experiencias previas las que, en todos los casos, son acogidas como legítimas. La profesora propicia que los niños valoren el trabajo de sus compañeros y neutraliza las situaciones en las que algunos de ellos establecen distinciones, respecto a las capacidades o ejecuciones de otros niños.

La profesora explora sobre los motivos de las respuestas que no son las esperadas, sin descalificarlas. Por ej.: hace preguntas sobre cuál es la estación del año que más les gusta; un niño del curso responde “ninguna”, la profesora mostrando algo de asombro (pero nada de censura) le pregunta por qué, el niño dice que le gusta pescar y que se pesca mejor en invierno, ella le pregunta si entonces le gusta más el invierno porque hay mejor pesca y a él le gusta pescar; el niño responde que sí, ella le pregunta sobre el porqué la pesca es mejor en invierno y el niño explica que en invierno hay mucha agua para los peces y que en verano el río se seca. La profesora le dice que es muy interesante y llama la atención de los otros niños sobre su respuesta, repitiéndoles lo que el niño le acaba de explicar. A continuación les pregunta a los otros niños si están de acuerdo y por qué.

En la entrevista, la profesora reitera que para ella lo más importante es que cada niño se sienta valorado *“La idea es eso, de valorar las respuestas de cada uno, (...), cada personita hasta el Patito que no quería llevar la planta o no contestó porque no contestó, no tendría ganas de contestar, pero a cada uno, porque cada uno es tan especial (...) y a veces hay niñitos que se quedan y de repente uno no los toma en cuenta (...) y esa riqueza que uno puede lograr con los niños aquí donde hay pocos niños (...) en básica no me recuerdo que me hayan hecho opinar, yo formaba parte de un número, estaba sentada solita por ahí y si yo tenía problemas o estaba triste nadie sabía, por eso uno tiene que, desde que recibe al niño en la puerta, que apareció, ¡qué bueno que llegaste!, ¡qué bueno que viniste!, ¿cómo estás?, qué bien, te quedaste dormido, no importa, pero despertaste y viniste, y eso es importante; porque con uno no lo hicieron, y queremos formar una nueva generación de niños, con otro empuje con otras ganas (...) nuestra sociedad está viviendo un mundo con tanta violencia y si nosotros no les entregamos un poco de cariño, ahora en la enseñanza básica que es la base de todo...”*.

En relación a una alumna que no presta sus cosas en una de las situaciones de clases que se revisan, la profesora explica que para ella lo importante es entender el porqué: *“...que porqué Camila llegó hoy día más peleadora, algo pasó con Camila, la Camila no presta el lápiz, no presta, no presta el lápiz; pero, porqué?...”, entenderla.”*

- En relación a las expectativas sobre el aprendizaje de los estudiantes:

La profesora piensa que todos los alumnos y alumnas aprenden lo que ella se propone como objetivos (dice “todos, todos, todos”), aún aquellos que parecen tener más dificultades. Ejemplifica con el caso de una niña del curso: *“porque Vania no había ido a kínder, tenía problemas, de repente llegaba, tía no quiero, quiero pintar no más, y pintaba, por el baño, por el suelo la Vania, y ya a final de año la Vania estaba leyendo títulos de cuentos”*.

Los aprendizajes que la profesora considera más importantes se refieren al respeto mutuo: *“con lo chiquititos lo más importante es enseñarle a respetarse unos a otros, a escuchar al otro (...) por eso yo les decía hoy día, conversábamos hoy día a pesar de ser personitas tan chiquititas, queremos lograr este año aprendizajes nuevos, aprender los números, conocer nuevos números, en matemáticas comenzar con nuevos números del 100 hasta el 1000, pero lo más importante es que tenemos que ser mejores personas, cada día mejores personas, mejores personas, mejor compañero, mejor hijo, mejor en todo sentido...”*

- Distinción entre estudiantes:

La profesora no hace distinciones entre estudiantes. En la única ocasión en que se observa que llama la atención reiteradamente a un niño al iniciar una actividad, la profesora parece intentar neutralizar la distinción negativa que pudiese haber estado implicada en su actitud, ya que, cuando el niño está trabajando en la actividad, ella llama la atención del curso respecto a lo bien que trabaja ese niño y lo bonito que está quedando su trabajo.

- En relación a la participación de las familias y la comunidad:

La profesora percibe como apenas suficiente la participación de sus apoderados, ya que sólo ha conseguido una buena comunicación y que asistan a las reuniones. Ella concibe la participación de los padres más allá de esto: *“yo llegue recién el año pasado, y gracias la cercanía que yo tenía con los niños los papás empezaron a abrirse, a llegar a las reuniones y a ser más participativos, y a opinar (...) yo siempre quiero saber que más cosas podríamos hacer por los niños, siempre yo al final parezco disco rayado, siempre diciéndoles los niños son lo más importante, sus hijos son un tesoro y que ellos tienen que valorarlos, quererlos, especialmente las niñitas, a las mamás de las niñitas, a los niños igual, pero hacerles sentir que ellos son lo máximo, sus hijos, hasta que a final de año logramos una buena comunicación, que este año espero que sea mejor (...) y poder llegar a tocar temas que son poquito delicados con algunos”.*

La profesora ejemplifica el tipo de participación de los apoderados que ella quisiera lograr: *“por ejemplo, Juanito X que tiene problemas, que venga la mamá, si tiene tiempo el papá, y esté en la sala con él y participe y me vea; mire aquí, ayudemos Juanito, esto está haciendo Juanito, esto le cuesta, que conozcan a su hijo (...) que lo conozcan en su dificultad (...) porque el niño llega a la casa y es bien poquito lo que el papá, la mamá le dicen hijo como te fue, y el cuaderno, y la tarea que le cuesta, y que no saben que está viviendo el niño a diario, entonces que venga la mamá. Esa participación, de que esté con él”*

La profesora percibe que la relación entre la comunidad y la escuela es insuficiente, que cuando asisten a fin de año convocados por la escuela están callados y sólo escuchan al Director: *“un poco como, como te podría decir, fría, distante, no es buena, no es buena (...) en la reunión de fin de año yo me di cuenta, percibí (...) que podría ser mejor (...) falta como cercanía con los apoderados, hacer esto que están haciendo ustedes, esto que hicieron ustedes con nosotros, por ejemplo, el otro día invitamos a esas reuniones donde nosotros compartimos un desayuno, eso falta, lograr nosotros ponernos de acuerdo y hacer esto con los apoderados, una mesa grande, la mesa té club como decimos y ahí sentarnos y ahí conocernos”*

En relación al PEIB:

Aún cuando la escuela fue focalizada por el PEIB, en las clases estudiadas no se observan abordajes interculturales en el tratamiento de los temas de clase ni la incorporación de aspectos o elementos de la cultura mapuche; sin embargo, la contextualización e integración de distintos contenidos, el respeto por las opiniones de todos, la valoración de los conocimientos y experiencias previos, el no apurar las respuestas o ejecuciones de los niños y niñas, el proporcionar espacios de autonomía y el tipo de interacción ‘colaborativa’ observada en esta práctica, la hace cercana al modo de interacción en las familias mapuche de comunidades rurales que hemos estudiado antes, y similar a la práctica pedagógica de la profesora 1.

Existe coherencia entre lo observado y las respuestas y explicaciones de la profesora en la entrevista. Fundamenta y explica claramente su quehacer, relacionándolo mayormente con el logro de objetivos transversales, incluso la integración entre subsectores y la lectura. La profesora conoce y considera el contexto general y específico de sus estudiantes.

El análisis de la práctica de esta profesora, permite establecer total correspondencia con los criterios y descriptores del Dominio B del Marco para la Buena Enseñanza, pertinentes a las situaciones de clases estudiadas, ya que ella establece un clima de

relaciones interpersonales respetuosas, empáticas y afectivas con sus estudiantes, proporciona a todos y todas oportunidades de participación, promueve actitudes solidarias, crea un clima de respeto y valoración de las diferencias, favorece el desarrollo de autonomía de los estudiantes en situaciones de aprendizaje, estructurando el espacio en función de las actividades; enfatiza el establecimiento de relaciones entre distintos conocimientos y subsectores de aprendizaje, establece normas que todos conocen y aceptan, y estructura su clase de manera flexible y coherente con las actividades que realizan los alumnos. Manifiesta altas expectativas sobre el aprendizaje de todos sus estudiantes.

Esta práctica pedagógica resulta particularmente interesante para los objetivos del estudio: una profesora no mapuche, con más de 25 años de servicio, que toma un primer año básico en un contexto cultural distinto al propio, después de mucho tiempo de hacer clases en cursos superiores en otra región del país, y que declara haber construido su saber pedagógico mayormente en la experiencia docente, realiza clases exitosas en términos de integración de subsectores, de aprendizajes transversales y de logro de objetivos programáticos de sus alumnos y alumnas. Todo lo anterior, sin tener como prioritarios aspectos como la planificación rigurosa de las clases o la inclusión de contenidos o elementos de la cultura mapuche sino, principalmente, la preocupación y la reflexión constante sobre su práctica, para dar preeminencia a la dimensión 'persona' de sus estudiantes, por sobre la dimensión 'alumno'; esto es, haciéndose cargo de la diversidad de su estudiantado, que es el aspecto central de una educación intercultural.

- b) **Profesora 6. 1° a 4° año básico.** Subsector. Comprensión del Medio.
Contenidos: Vertebrados e invertebrados, su alimentación y hábitat.

La escuela es multigrado, funciona en una antigua construcción de madera de una planta, en precario estado. Todos los registros corresponden a las primeras clase de la mañana y transcurren en el mismo salón de clases. El número de alumnos y alumnas fluctúa entre 25 y 30, para los cuatro niveles. Se ubican en grupos y separados según el nivel que cursan. La profesora no es mapuche.

Contexto significativo:

La profesora inicia las sesiones presentando la temática y apoyándose en láminas puestas en la pizarra que incluyen lo visto en clases anteriores; no recoge conocimientos o experiencias previos de los alumnos, utiliza mayormente preguntas cerradas. En general, en todas las sesiones no hay caracterización por parte de los estudiantes, no se distingue que los estudiantes emitan opiniones o comenten sobre algún hecho o situación en relación a la temática. La profesora es quien entrega la información y la fundamenta. Los contextos son para todos los alumnos y alumnas, la profesora se dirige al grupo completo y les pregunta a todos; en algunas ocasiones les solicita a los niveles mayores que no respondan las preguntas para que participen los niños "chiquititos", como ella los nombra. La profesora enumera los aspectos que quiere destacar y los explica. Cuando un alumno da una respuesta no esperada o errada la profesora lo señala, pero no lo enfatiza ni sanciona (por ej., frente a la pregunta que pide nombres de animales invertebrados, un niño responde "la culebra" y la profesora dice "no, esa tiene huesos" y continúa con otro alumno). En la primera sesión registrada, la profesora lleva algunos animales pequeños (caracoles, gusanos) y solicita a los niños que los observen y los toquen, sin pedir relato de la experiencia. Las sesiones se desarrollan de manera similar: presentación del tema, enumeración de elementos atinentes a la temática por parte de los niños a partir de preguntas cerradas y abiertas cuando quiere que enumeren más cantidad de elementos. No

pregunta sobre las experiencias de los niños, pero asume que ellos las incorporan a sus respuestas; por ej., "...observen acá en esta lámina, a ver nómbrenme algunos animales que hay acá donde viven ustedes (...) qué animales conocen acá donde viven ustedes?"; los niños dicen nombres de animales y la profesora pregunta ¿qué más?"

Los alumnos y alumnas están sentados y tranquilos la mayor parte del tiempo.

En la entrevista, la profesora comenta que las preguntas son importantes para que los niños se expresen y se sientan más seguros de sí mismos: *"Les hago preguntas para que así se suelten más (...) que se suelten, para que conversen con uno y para que vayan desarrollando su autoestima"*. También señala que acoge las experiencias de los niños y que las utiliza para trabajar la temática: *"ellos están en contacto con los animales, cuando van por ejemplo, yo en matemática también trabajo ¿cuántos animales encontraron? ¿De color negro? Y así uno va trabajando con todos. Ellos lo ven a diario porque salen y ya ven un caballo, ven esto, ven este otro (...) y a veces les llama la atención, hay un animalito que está herido o qué se yo. Todas esas cosas y después ellos lo conversan acá en el colegio muchas veces o de repente señorita, me dicen algunos, sabe que parió mi chanchita tuvo tantos chanchitos. ¿Ve? Son cosas que ellos están viendo, no es como el niño de ciudad (...) y ellos cuentan ¡tuvo pollitos!, y cuánto demoran, les digo yo, la gallina en tener sus pollitos?"*

La profesora da importancia a escuchar a los niños cuando quieren relatar alguna situación, lo que no se logra distinguir en las clases, por lo que, al parecer, esos relatos surgen en contextos distintos al aula.

Secuencia de actividades:

Las actividades tienen las mismas características del contexto, la profesora da la instrucción de lo que deben hacer y cómo hacerlo. Realiza la misma actividad para los diferentes niveles pero con complejidad diferente; por ej., a los alumnos de 3° y 4° básico les pide que recorten mamíferos, anfibios, reptiles y peces, animales vertebrados e invertebrados, que escriban los nombres y los clasifiquen; a los niños de 1° y 2° les solicita que recorten animales salvajes y domésticos. En el proceso de las actividades la profesora supervisa permanentemente lo que los niños hacen, reitera las instrucciones, corrige el modo único de ejecución. Los alumnos piden precisiones a la profesora sobre lo que deben hacer y solicitan a la profesora la aprobación de sus ejecuciones. No hay sanción por respuestas o ejecuciones incorrectas.

No hay integración de subsectores de aprendizaje.

En la entrevista, la profesora dice que se organiza en relación al tiempo que deben durar los contenidos, establece una secuencia en la que primero presenta temática, desarrolla actividades y al final de la unidad evalúa; manifiesta las dificultades que tiene para preparar material para las actividades, debido a la diversidad de niveles: *"Claro, uno que trabaja en el aula se encuentra con esos problemas (...) yo llego a mi casa y me acuesto a las 12 a las 1 preparando material (...) porque yo tengo que preparar para los cuatro cursos, a veces tengo que preparar guías, más ahora nos están exigiendo planificaciones, ¡que trabajo, (...)uno como que se desespera"*

La profesora comenta que prepara clase a partir de lo que extrae de los libros de los distintos niveles básicos y también de textos de años anteriores que ella guarda; toma un contenido y lo trabaja con los cuatro niveles que tiene en su sala, haciendo adecuaciones para esos distintos niveles; ella señala que desarrolla la temática de lo más fácil, para los niños de 1° y 2°, a lo más difícil para los alumnos de los niveles superiores y que no hay recursos pedagógicos para el multigrado (refiriéndose a los textos que entrega el Ministerio): *"yo empiezo, tomo los cuatro cursos, por general tomo los cuatro, y de ahí me voy desde lo más fácil a lo más difícil a lo que es el cuarto año (...) así preparo, porque resulta que en el libro no... ahí me salgo un poco del programa (...) es la única manera porque si yo paso algo distinto entonces voy a tener problemas porque el tiempo no me va a dar para completar (...) entonces yo tomo una unidad y la tomo desde primero a cuarto año básico"*.

La profesora explica que toma cosas de los libros de cada curso para guiarse y también de otros de años anteriores que guarda, porque ella recolecta el material que

necesita. Comenta que organiza al curso en grupo para facilitar aprendizaje en los alumnos que presentan mayores dificultades de comprensión de las actividades, de esta manera los alumnos se colaboran entre ellos, el énfasis que la profesora le otorga a este tipo de organización está en que los alumnos que tienen mayores dificultades se ayuden con el que comprende mejor cómo debe realizar la actividad, que es individual.

Cierre:

No hay cierre de contenidos ni evaluación en las clases observadas, sólo cierres administrativos al terminar la actividad.

En la entrevista, la profesora señala que evalúa al terminar la unidad

Aspectos transversales:

- En relación a la concepción de aprendizaje:

El análisis permite establecer que las prácticas estudiadas están centradas en la enseñanza y no en el aprendizaje activo del niño o niña desde sus conocimientos previos. El situar a los niños en grupos tiene sólo el sentido de que los que comprenden mejor las instrucciones para realizar la actividad, ayuden a sus compañeros, ya que las actividades son individuales.

En la entrevista, la profesora explicita que considera los conocimientos previos de los alumnos y señala que los niños aprenden cuando atienden a lo que ella les dice: *“ellos saben porque yo les converso antes cuáles son los animales salvajes y cuáles son domésticos (...) entonces ellos hacen su clasificación ahí colocan animales salvajes y domésticos, para los más chicos, y a los más grandes ya los vertebrados y los invertebrados”*.

Cuando un alumno o alumna no aprende el contenido, la profesora lo explica porque estaba distraído y no prestó atención a la información entregada.

- Características del contexto interaccional en la sala de clases:

Los niños y niñas se observan serenos y tranquilos, atentos a lo que dice la profesora la mayor parte del tiempo; pueden mantenerse en sus puestos toda la sesión y su conducta es más bien pasiva, ya que los comentarios son acotados y sólo cuando la profesora les pregunta. Todos realizan las actividades solicitadas; responden cuando se les pregunta y esperan en silencio que se les entregue material. Se distinguen pocos diálogos entre alumnos, pero están atentos a las necesidades que manifiestan los compañeros frente algún material que necesiten y, aunque sean de otro nivel, acuden en su ayuda y comparten el material. Las relaciones que mantiene la profesora con sus estudiantes es cordial y lineal, ella no genera espacios de conversación, hace preguntas a un niño y luego al otro, no hace diálogos. Se observa una disposición emocional favorable de los niños hacia su profesora y, especialmente entre ellos.

En la entrevista, la profesora señala que tiene alumnos con problemas de conducta y alumnos que les cuesta mucho aprender.

- De la relación entre estilos de interacción y la incorporación de la diversidad de los estudiantes:

En este caso, no se distingue la diversidad del estudiantado, ya que, en las sesiones registradas, ningún niño relata o comenta sus experiencias o saberes sobre las temáticas que se trabajan; tampoco hay indisciplina de ningún tipo o petición de ejecuciones distintas a las solicitadas por la profesora o muestras de agrado o

desagrado por parte de los alumnos en relación al tema o a las actividades solicitadas o comentarios que difieran de lo que la profesora dice. Como no hay diálogos, no se pueden observar diferencias de significados o sentidos de los niños y niñas.

- En relación a las expectativas sobre el aprendizaje de los estudiantes:

La profesora piensa que todos los niños pueden aprender lo que ella se propone, pero que una mayoría tiene dificultades, aunque no lo atribuye a la capacidad de los propios niños sino al contexto familiar y cultural: *“Hay una mayoría que les cuesta porque no hay esa exigencia como en la escuela [urbana]; (...), yo le voy a decir una cosa, hay una... el papá, al menos de campo, trabaja en un trabajo muy pesado, entonces pienso yo que cuando un niño le pide ayuda ya no lo quieren ayudar, tienen pocos conocimientos, entonces todo eso influye en la ...porque aquí hay niños que son inteligentes pero no hay apoyo. Yo tenía un niño muy bueno y sabe pero era dejado total, para escribir nada, pero si usted le preguntaba algo, le leía algo, él saltaba al tiro, pero allá a escribir o a preocuparse de estudiar, nada, así que en las pruebas le iba mal. Pero era un niño que podía haber sido un excelente alumno y con esos casos uno se encuentra acá”.*

Para la profesora, los aprendizajes más relevantes son la lectura comprensiva y la matemática.

- Distinción entre estudiantes:

La profesora no hace distinción entre estudiantes en sus clases.

En la entrevista, la profesora evidencia el conocimiento de sus estudiantes, en lo que se refiere a las familias y sus circunstancias.

- Participación de la familia y la comunidad:

La percepción de la profesora es que la participación de la familia es insuficiente, comenta que algunos los apoyan pero en general no es así y que el poco apoyo redundaría en dificultades en el aprendizaje de los alumnos. Atribuye esto al trabajo del campo, que muchas veces requiere que los niños ayuden, al poco conocimiento de algunos padres y a otros problemas familiares. Manifiesta que la realidad de los niños de campo es diferente ya que tiene que cumplir otras labores que impiden la realización de tareas escolares.

Señala que los apoderados los responsabilizan a ellos (los profesores) de la formación de sus hijos.

En relación al PEIB:

La profesora indica que se está implementando el programa intercultural, manifiesta que el PEIB ha sido significativo ya que anteriormente ella observaba que los niños se avergonzaban de hablar en mapuche, sin embargo considera que este programa ha permitido que los niños valoren más su cultura, el aporte del asesor de la escuela ha sido importante en este proceso; además ella ahora incorpora ciertos aspectos de los programas interculturales como nombrar elementos u objetos en mapudungun. Ella distingue el cambio producido en los niños en cuanto a hablar su lengua: *“Claro, nosotros también estamos acá y él (el asesor)... pero es muy bueno porque los niños antes se avergonzaban cuando uno les decía... yo les decía cuando recién llegué: y por qué no me dicen tal palabra, cómo se dice; nunca (lo hacían), se reían y no (...) pero ahora no, ahora no, ahora les gusta y yo me doy cuenta que las mismas ceremonias los niños les gusta participar, y antes eran negativos a eso ...”.* Ella se explica el cambio de los niños por la valoración de su cultura: *“y ahora ellos se sienten que son valorados con su cultura que ellos quieren. Y les gusta también”*

Comenta que cuando vieron las plantas, vieron la menta y sus usos y los niños hicieron un poema, y que esta actividad no la inventó ella sino que es de las personas que fueron a la escuela, del PEIB.

No hay total correspondencia entre lo observado y las respuestas y explicaciones de la profesora en la entrevista. La profesora conoce y considera el contexto general y específico de sus estudiantes.

El análisis de la práctica de esta profesora, permite establecer correspondencia sólo parcial con los criterios y descriptores del Dominio B del Marco para la Buena Enseñanza, pertinentes a las situaciones de clases estudiadas, ya que ella establece un clima de relaciones interpersonales respetuosas con sus alumnos, proporciona a todos ellos oportunidades de participación, promueve actitudes solidarias, establece normas que todos conocen y aceptan, estructura un ambiente organizado de trabajo y manifiesta tener altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje de todos sus estudiantes, señalando que cuando esto no ocurre, no se debe a la capacidad de los alumnos sino a sus circunstancias familiares y socioculturales.

La profesora tiene muchos años de ejercicio docente en la misma escuela, incluso fue profesora de algunos padres de sus actuales estudiantes. Su mayor preocupación la constituye la preparación de clases para los dos grupos que considera: 1° y 2° año para los que prepara un determinado material, y 3° y 4°, para los que debe preparar un material distinto. El saber pedagógico de la profesora se centra en este aspecto, coherente con la concepción de aprendizaje que subyace a su práctica.

- c) **Profesora 7. Primero y Segundo Básico.** Sub Sector: Lenguaje y comunicación. Contenidos 1° básico: texto informativo: afiche; combinaciones silábicas sonido suave consonante 'g'; completar oraciones. 2° básico: textos instructivos, sustantivos colectivos.

La escuela es multigrado, tiene tres grupos-curso: 1° y 2°; 3° a 6° y 7° y 8°. Es una construcción de madera, de una planta, en muy buen estado. La escuela está construida en una sola línea, como un angosto y largo rectángulo que cruza un amplio y despejado campo cubierto de césped. La escuela es confesional, evangélica. Todas las observaciones corresponden a la clase de la mañana y transcurren en el mismo salón de clase. La cantidad de niños y niñas fluctúa entre 12 y 14 (seis de primero, cuatro de segundo, un niño integrado de 14 años y dos niños oyentes de cinco años). Los niños se distribuyen a partir de lo determinado por la profesora. La mesa de la profesora está ubicada frente a los niños de segundo básico, quienes están sentados en parejas, dos niños y dos niñas, al lado de una ventana, en la primera fila. Al lado de las niñas está sentado el niño mayor que no hace ninguna actividad. Al costado derecho de los niños de segundo se encuentran los niños de primero sentados en línea; la pizarra se ubica al costado derecho, por lo que, para mirar hacia la pizarra, los niños de primero deben girar su cabeza hacia la derecha. Luego hay dos niños más pequeños que son oyentes y están sentados juntos al fondo de la sala, después de la hilera de primero, y no son filmados en ninguna sesión. Las clases registradas están a cargo de una sola profesora. La profesora es joven y declara no ser mapuche.

Contexto significativo:

La profesora trabaja primero con los estudiantes de un nivel y luego con el otro nivel. A ambos les lee el objetivo de aprendizaje de la clase. En general, el contexto sólo es

abrir el libro en determinada página, indicar el objetivo de aprendizaje y realizar las preguntas indicadas en el texto de lenguaje que guía la clase. La profesora hace preguntas abiertas que están en el texto y preguntas cerradas cuando no son textuales del libro. En ocasiones, hace preguntas relacionadas con la cotidianidad de los estudiantes. Los niños caracterizan en pocas ocasiones, por lo que la profesora no acoge experiencias y significados previos. Cuando la docente retoma el contenido pasado anteriormente, en general es ella quien lo desarrolla (“Ayer vimos el texto...”). En una ocasión la clase se inicia con una oración. Una vez que da la instrucción sobre la actividad a los niños de un nivel se dirige a los del otro nivel, les solicita que abran el libro en una determinada página y les indica el objetivo de aprendizaje. En la primera sesión, para el contenido de combinación silábica la profesora les relata un cuento a los niños de primero, que, al parecer, había sido relatado antes y les entrega una guía de trabajo, sin recoger comentarios de los estudiantes sobre el cuento.

En la entrevista, al preguntarle por las opciones que da al presentar un texto (¿es un cuento?, ¿un afiche?, ¿un poema?), la profesora manifiesta la importancia de recoger los conocimientos previos. *“Más que nada para detectar los conocimientos previos que tienen de lo que vamos a realizar (...) porque de hecho ellos no sabían reconocer los textos (...) y cada vez que yo realizaba preguntas, o sea, me ayudaba también para conocerlos un poquito más”*.

La P comenta que explicita el objetivo de la clase para que los niños evalúen si aprendieron y lograron o no ese objetivo; también manifiesta que eso no es relevante para niños pequeños, que no es significativo para los estudiantes de primero.

Secuencia de actividades:

La profesora utiliza guías y textos para que los niños desarrollen las actividades, para lo cual sólo se permite un modo de ejecución. En una ocasión, en la cual el objetivo es hacer un instructivo de un juego, la profesora les permite hacerlo del juego que ellos conocen mejor (‘la momia’) y no del que ella propuso (‘el luche’). Durante el transcurso de la actividad, la profesora pasa por los puestos, corrige, les indica a los niños lo que deben hacer y cómo hacerlo: “Van a realizar esta ficha van a completar, pongan atención a las indicaciones porque no se las voy a dar de nuevo, en esta ficha, tienen una oración y a esta oración le falta una palabra, de dónde van a sacar esta palabra?, de este lápiz, (indica la guía) este lápiz tiene cinco palabras y ustedes van a tener que buscar la palabra que falta ahí en esta oración, eso es lo primero que van hacer” (reparte las guías). Los niños de primero deben completar dos o tres guías en cada clase y, en una sesión, además un dictado. En ocasiones, la profesora se sienta en su mesa y los niños acuden a ella y le muestran su trabajo. La profesora apura a los estudiantes. A los de segundo año les hace trabajar preferentemente con el libro y les solicita que respondan a las actividades señaladas en este. En la primera sesión los niños escriben un instructivo sobre un juego, en otra sesión leen una fábula y responden las preguntas que están en el libro, en otra sesión les hace leer nuevamente la fábula y los hace buscar palabras que no entiendan en el diccionario. Llama la atención que los niños de primer año básico leen con fluidez y escriben con letra manuscrita. Las actividades dirigidas a los alumnos de segundo año son menos extensas que las dirigidas a los de primero. Las actividades se centran más en el logro de destrezas que en la comprensión del tipo de texto que se trabaja: letra clara, cuaderno ordenado, ubicar los puntos donde corresponde, escribir al dictado, búsqueda de palabras, etc. La profesora apura a los niños y reitera las temáticas, realizando actividades similares sobre lo mismo. A los niños que van de oyentes, les entrega una guía al inicio de la clase; interactúa poco con ellos y no interactúa con el estudiante con necesidades educativas especiales, sólo en dos ocasiones se acerca a él, que está sentado en silencio, saca un cuaderno de su mochila, escribe una tarea para la casa y lo pone de nuevo en la mochila.

En la entrevista, la profesora dice que anteriormente ella hablaba todo en la clase, pero que se dio cuenta que los niños no se interesaban y descubrió que haciendo preguntas, los niños participaban y se motivaban más: “al principio, como les decía, antes hablaba mucho y me ponía a explicarles más allá de lo que ellos podían captar, o sea, cuando yo me ponía a explicar el tema, lo que íbamos a hablar, se desconcentraban, se paraban, y no me tomaban en cuenta. Entonces encontré que era la fórmula mejor”. Comenta que la actividad la desarrollan los niños con mayor interés cuando hay un motivo que es significativo para ellos, es por eso que ella en la instrucción incorpora aspectos que cree que a los alumnos les va a motivar. Indica que en el transcurso de la actividad se acerca a los niños para verificar si entendieron lo que deben ejecutar, que sobre todo se dirige a quienes presentan mayores dificultades. Comenta que gracias a las fichas de trabajo los alumnos aprendieron a leer y escribir. Las fichas las comparte con los otros dos colegas, especialmente las de Lenguaje.

La profesora informa que se basa siempre en el currículo oficial: “Todas nuestras planificaciones, nuestras actividades en base a los planes y programas”: Al preguntarle sobre lo bien que leen los niños y niñas de primero, ella lo atribuye a que es un buen curso y a que algunos asistieron antes como oyentes. La profesora sólo está en la escuela hace dos años, no había tenido antes un primer año ni había trabajado en sectores rurales. Comenta sobre la dificultad de trabajar con multigrado: “Aprendieron rápido la lectura, pero fue complicado. El año pasado en mi primer año acá en la escuela, trabajar con dos cursos (...) porque no es nada, no era lo que uno hace normalmente. Entonces sí, me sorprendió mucho la modalidad (...) y eso de correr para allá, para acá, Más que los niños de primero son absorbentes”

Cierre:

Los cierres están solamente centrados en la corrección de la última actividad realizada por alguno de los dos cursos. Con segundo año hace correcciones generales al grupo y con primer año hace correcciones individuales; en general envía tareas para la casa. En la entrevista, la profesora comenta que evalúa la clase individualmente, distinguiendo explícitamente frente al curso a los niños que trabajan adecuadamente como una forma de premiarlos: “Me gustaba siempre recalcar lo bueno que hacían, trataba de variar, siempre tenía el cuidado de nombrar a uno u otro en distinto, en lo que sobresalía. Y bueno, individualmente, en este caso era necesario ver el avance de cada uno porque como les decía, había una niña que prácticamente no sabía leer, entonces tenía que revisar su tarea. Había mucha variedad. Ahí la Sole que siempre iba tan aventajada, prácticamente no la tomaba mucho en cuenta...”

Aspectos Transversales:

- En relación a la concepción de aprendizaje

La práctica pedagógica de la profesora se centra en la enseñanza. Enfatiza la repetición y el seguimiento de instrucciones; sanciona el error y, en general, permite un solo modo de ejecución. No hay espacios para el intercambio entre pares. La concepción de aprendizaje subyacente es la que considera que el medio especifica el aprendizaje del estudiante.

En la entrevista, la profesora indica que la motivación, los conocimientos y experiencias previas de los alumnos son importantes para el aprendizaje, pero, en general, no se observa que los considere en sus clases. La profesora asume que el hacer preguntas a los estudiantes es el modo de motivar la participación, sin distinguir entre preguntas cerradas que esperan una única respuesta y preguntas abiertas que podrían entregarle información sobre los sentidos y significados que los estudiantes han construido previamente.

- Características del contexto interaccional en la sala de clases:

Los niños y niñas se observan en una disposición emocional de agrado la mayor parte del tiempo. La profesora se relaciona con sus alumnos de manera amable, pero sólo establece con ellos diálogos referidos al contenido o temática a tratar; no se observan diálogos que estén fuera del contexto de la actividad. La profesora apura a los estudiantes y también los amenaza, ya sea con llamar al apoderado, con no salir a recreo o con poner malas notas. Sin embargo, los niños se observan interesados en las actividades.

- De la relación entre estilos de interacción y la incorporación de la diversidad del estudiantado:

La profesora no acoge la diversidad de los estudiantes, no indaga sobre los conocimientos y experiencias previas, excepto las relativas a los contenidos de la clase anterior. Con una sola excepción, no vincula el mundo cotidiano de los niños con los contenidos trabajados. Hace preguntas cerradas, que esperan una sola respuesta, permite sólo un nivel de ejecución y sólo habla de los contenidos con sus estudiantes. En relación al alumno integrado, sólo se acerca a él en dos ocasiones para poner la tarea en el cuaderno que está en la mochila del niño. La profesora comenta que él no hace nada en clases, no interactúa con los compañeros, no habla, no sale a recreo, no come ni bebe nada durante su permanencia en la escuela y tampoco va al baño. Indica que no tiene un diagnóstico claro, aunque ha sido visto en el hospital: *“tiene necesidades educativas especiales, pero tampoco sabemos bien qué problema tiene él, porque no habla. Yo le enviaba tareas a su casa, las fichas y me las traía de vuelta y las realizaba. Nunca supe qué tenía, ni qué sentía porque no decía nada, no hablaba (...); no va al baño, no va a tomar agua, no almuerza, nada. Es preocupante, yo cité varias veces a la mamá pero ella es una de las mamás ausentes (...), de hecho, él llega y yo tenía que invitarlo para que entrara a la sala y sentarlo. Eso era lo único que lograba con él, nada más. Y qué bueno que lo lograba porque había veces que no entraba y se quedaba aquí afuera (...) parado, parado, mirando el mundo (...) se quedaba tranquilito, sin molestar a nadie...”*

- En relación a las expectativas sobre el aprendizaje del estudiantado

La profesora piensa que la gran mayoría aprende lo que ella se ha propuesto, pero que existen estudiantes que requieren apoyo especializado. También asume que puede ser su responsabilidad cuando un estudiante no logra lo que ella esperaba. La profesora considera que lo normal es que el 80% del curso logre los aprendizajes esperados. Dice que algunos son más lentos y requieren ayuda de especialistas. Sin embargo, también considera que a veces ella no hace el esfuerzo necesario para apoyar a los cursos por la demanda que implica tener dos niveles: *“Yo no quedé conforme con el rendimiento, yo esperaba, pero yo esperaba mucho más de segundo. Pero también tengo que hacer un mea culpa porque yo me concentraba más en primero, porque eran más, eran más chiquititos, entonces a segundo, por lo general, le daba las instrucciones más rápido... los atendía, yo creo, un poco menos”*.

La profesora considera que lo más importante es entregar valores a los alumnos, más que contenidos, comenta que es una escuela cristiana evangélica y ese es un importante objetivo: desarrollar valores cristianos. Comenta que ha habido importantes logros en este sentido.

- Distinción entre estudiantes

La profesora no hace distinciones entre sus estudiantes de 1° y 2°, pero sí con los niños oyentes, uno de los cuales va reiteradamente donde la profesora requiriendo su atención y la mayoría de las veces ella ‘no lo ve’, en otras le dice que vuelva a su puesto o le indica que termine su trabajo.

- Participación de la familia y de la comunidad

La docente manifiesta que las familias no participan mucho de las actividades escolares de sus hijos y que esto se debería a las labores que realizan (trabajan el campo todo el día y la madre se encarga de la casa, los animales y los niños que en general son numerosos) y a los bajos niveles de escolaridad presente en los padres, algunos de los cuales son analfabetos. Ella percibe a los padres bastante ausentes del proceso escolar de sus hijos: *“Bueno, puedo rescatar uno que otro, pero en general los papás no se acercan mucho. Como que delegan su responsabilidad de educar a los profesores. Esperan demasiado de nosotros y ellos no... no ponen de su parte mucho. Muchas veces nosotros los mandamos a buscar y tampoco no (...) no venían no más”*

La profesora manifiesta que la disposición de los niños para aprender se debe a que ellos en particular son excepcionales y no se comparan con otros grupos que ha tenido del mismo nivel. Además agrega que la disposición de los niños no es producto de la participación de los padres, ya que había solo dos apoderados que participaban.

En relación al PEIB:

En las clases estudiadas no se observa nada relacionado con la interculturalidad o la cultura mapuche. La profesora manifiesta que en la escuela no hay mucho trabajo sobre la interculturalidad, solamente el director quien maneja la lengua mapuche trabaja con 7° y 8° básico y a partir del próximo año trabajará con los niños de primero y segundo para enseñarles algunas palabras. Agrega que cuando les pregunta a los niños sobre su cultura ellos manifiestan cierta timidez, es por eso que prefiere no hacer nada en relación a eso, Indica que se hacen pocas actividades relacionadas con su cultura, solo el wetrupantru, algunas veces: *“la única festividad que celebramos el wetrupantru que es el único que hemos realizado. Uno quisiera hacer más pero (...)no hemos profundizado más allá. Además que los chicos acá son reacios(...) cuando hablábamos con ellos como... no le gustaba mucho que uno hablara de...de la cultura”*

La profesora conoce el contexto general y específico de sus estudiantes, pero en las clases analizadas no se observa que lo considere. La correspondencia entre las clases registradas y las respuestas y explicaciones de la profesora sobre su práctica pedagógica, es sólo parcial, ya que la importancia de recoger los conocimientos y experiencias previas de los estudiantes para mejorar los aprendizajes, que es lo que declara la profesora, no se observa en las clases estudiadas. La profesora, que ejerce sólo hace tres años, valora su formación profesional y señala estar muy motivada con su labor. Ella considera importante perfeccionarse y actualmente cursa un post título en Lenguaje.

El análisis de esta práctica pedagógica permite establecer correspondencia parcial con algunos de los criterios y descriptores del Dominio B del Marco para la Buena Enseñanza, pertinentes a las situaciones de clases estudiadas, ya que la profesora establece y mantiene normas de convivencia consistentes, aceptadas y conocidas por todos y todas; establece un clima de relaciones interpersonales respetuosas y empáticas con sus alumnos; estructura un ambiente organizado de trabajo, utiliza recursos coherentes con las actividades de aprendizaje y facilita que los alumnos dispongan de ellos en forma oportuna. Manifiesta altas expectativas sobre el aprendizaje de la mayoría de sus estudiantes.

En esta práctica pedagógica se evidencia también la carencia formativa en la puesta en acto u operacionalización de los enfoques o teorías sobre el aprendizaje que han sido aprendidas y aceptadas, pero que no logran incorporarse al saber pedagógico de la docente. Esto implica una discordancia entre lo que se declara y lo que se hace, más allá de que se trata de una docente entusiasta, con interés en perfeccionarse y comprometida con su labor profesional.

- d) **Profesora 8. 4° año básico.** Subsector de aprendizaje: lenguaje y Comunicación. Contenidos: comprensión lectora y producción de textos.

La escuela es completa, focalizada por el PEIB. Es una construcción de madera de una planta que rodea un gran patio de tierra. En el aula hay alrededor de 18 estudiantes que se organizan en dos grupos, uno en cada extremo de la sala y una mesa doble entre ellos. Un grupo es solo de niños y el otro solo de niñas, la mesa doble entre los grupos es ocupada por dos niñas. La profesora no es mapuche.

Contexto significativo:

Con excepción de la primera sesión, en la cual explicita el objetivo de aprendizaje, lo escribe en la pizarra y pide a los niños que lo lean, la profesora comienza la clase hablando sobre la actividad de la clase anterior. Utiliza preguntas abiertas y cerradas sobre los textos leídos, las actividades realizadas o los aprendizajes logrados. En ocasiones, es ella quien dice lo que se aprendió en la clase anterior, en otras, espera la respuesta de sus estudiantes. Luego pide a los niños que lean al curso las producciones literarias que realizaron la clase anterior y pregunta a los compañeros. Por lo general, la profesora hace comentarios positivos sobre las exposiciones y en una ocasión pide un aplauso para todos.

La profesora dice a los niños qué actividad realizarán, en la primera sesión les presenta un texto y pide que lean el título (Las ranas filósofas) y hace preguntas abiertas y cerradas sobre lo que los estudiantes saben de ese título; luego da información sobre las ranas, pide a los niños que vuelvan a leer el título y realiza preguntas cerradas sobre la información dada y abiertas sobre de qué creen ellos que se trata el cuento y cuál será el problema que presenta. Los niños responden contando pequeñas historias que la profesora escucha, pero no incorpora al contenido de la clase. En la sesión cuatro, la primera instrucción es crear un poema en la pizarra usando un ordenador gráfico dibujado por la profesora, cuyo tema central es sugerido por la profesora y votado por los estudiantes. Los niños y niñas deben decir palabras relacionadas con el tema central –en este caso el copihue- las cuales se anotan en los círculos ubicados en los extremos de los rayos. Luego ellos hacen sugerencias para la composición de un poema usando esas palabras. La profesora instruye a los niños para que repliquen el proceso en sus cuadernos para crear un poema en parejas y les indica el número de líneas que pueden escribir.

En la entrevista, la profesora hace alusión a sus perfeccionamientos para explicar los contextos y la organización de su clase (menciona el LEM): “bueno, ahí hemos aprendido a desarrollar la imaginación de los niños, a despertar la imaginación de los niños y que ellos expresen (...) con preguntas antes de la lectura, durante la lectura y al final, entonces ellos tienen que hacer predicciones de la lectura, más que nada a través del título (...) ahí hacen toda una historia y esas predicciones durante la lectura ellos las van comprobando (...) entonces es como un juego (...) los especialistas habrán descubierto que esa es como una estrategia para llevar a los niños a la lectura, para que la lectura sea placentera, para atraerlos yo creo, más que nada (...) yo siempre jugué con eso, por ejemplo yo les inventaba un cuento corto y el final lo terminaban ellos, entonces había una variedad de finales, una diferencia de finales y que los leíamos, y todos interesantes, todos bonitos, todos diferentes, yo creo que esa es la idea (...) y de descubrir que yo soy capaz de colocar o de seguir una secuencia, diferente a la otra, pero al mismo tiempo tan interesante como la otra”

La profesora indica que la separación por género fue decisión de los estudiantes, que el primer día se sentaron así y así se quedaron: “Ellos se organizaron así y se quedaron así, el primer día llegaron así (...) están en una etapa en la que todavía no se interesan mucho en otro”.

Secuencia de actividades:

Luego de la contextualización, en la primera sesión la profesora pide a los estudiantes que escriban en su cuaderno un pequeño relato contando sobre lo que ellos creen que se trata el cuento, reiterando que deben hacerlo rápido y que debe ser breve. Los niños forman sus propios grupos aunque en ocasiones la profesora indica a algún niño o niña con quien podría agruparse. Mientras los niños trabajan conversan en voz media y, con frecuencia se desplazan por la sala; ocasionalmente, la profesora interviene en la organización del trabajo de los grupos; va por los puestos revisando el progreso de los niños, reitera instrucciones, hace sugerencias de contenido, apura el trabajo, contesta preguntas y hace correcciones de fondo y forma. Luego pide a los niños que lean lo que han escrito y felicita a algunos, después de lo cual les entrega el cuento (“Las rana filósofas”) y les pide que lo lean en forma silenciosa, luego en voz alta, primero por turnos designados por ella y después todos al mismo tiempo; hace preguntas cerradas sobre el significado de algunas palabras y preguntas cerradas y abiertas sobre el contenido del cuento, en este último caso, parece también esperar una respuesta única. En una ocasión les pregunta a los estudiantes sobre las palabras que les llaman la atención, pero es ella quien las señala; en varias oportunidades ella da la respuesta a sus preguntas o continúa preguntando hasta obtener la respuesta buscada. La profesora hace preguntas abiertas (valorativas) sobre el cuento y suele reinterpretar lo que dicen los estudiantes; por ejemplo, un niño explica por qué encuentra malo el cuento, la profesora lo interrumpe: “La actitud de la rana te pareció mala, pero el cuento yo lo encontré genial”. La segunda actividad de la clase es completar una guía dividida en nivel explícito, nivel implícito y nivel valorativo personal, con preguntas sobre el texto. Mientras varios niños aun trabajan, la profesora pide a los que han terminado que lean o expongan sus trabajos frente al curso para que comparen las respuestas. La profesora hace preguntas cerradas y abiertas a los niños sobre sus trabajos y sobre los trabajos de sus compañeros.

En las sesiones siguientes, se repite la secuencia para la producción de textos, en una sesión establece la relación del cuento con la cultura mapuche, con el epeu (cuento mapuche de animales, una especie de fábula que deja una enseñanza), pidiendo que elaboren uno y proponiendo que canten una canción en mapudungun, pero no vincula la actividad con el mundo cotidiano de los estudiantes y a menudo reinterpreta o modifica lo dicho por ellos; en otra sesión es un texto noticioso sobre un ‘nguillatun’ y en la última un poema. En todos los casos, la profesora escribe en la pizarra preguntas por las que los niños deben guiarse para producir sus textos. La profesora apura constantemente a los estudiantes.

En la entrevista, la profesora explica que planifica sus clases, estableciendo un inicio, desarrollo y cierre. Menciona que para esto también utilizó un modelo de planificación entregado por el Programa Orígenes, pero que ahora deben ceñirse al que les entregó la consultora contratada con los dineros de la SEP.

Cierre:

En todas las sesiones observadas, la profesora conduce algún tipo de cierre colectivo que, en general, se desarrolla del siguiente modo: después de preguntar a los estudiantes sobre sus trabajos y los de los compañeros que expusieron, la profesora anuncia que van a dar por terminada la clase o que van a hacer una síntesis o un repaso de lo aprendido; por lo general, cuando la mayoría de los niños no ha terminado la actividad. La profesora hace preguntas abiertas sobre lo que han aprendido en la clase, en algunas ocasiones los niños solo responden en voz alta, en otras ella les pide que, luego de decirle que han aprendido, lo escriban en la pizarra; en estos casos, la profesora “edita” lo que los niños van a escribir, cambiando palabras y reinterpretando lo que los niños han dicho. Es necesario que la profesora apruebe

las respuestas de los niños para que ellos puedan escribirlas en la pizarra. En varias oportunidades la profesora pregunta al curso por los errores ortográficos o gramaticales cometidos por los niños que han escrito sus aprendizajes en la pizarra; hace comentarios evaluativos positivos sólo en algunos casos y suele referirse a que demoraron mucho; finalmente, habla de las actividades que realizarán en la clase siguiente. Además del cierre colectivo, hay diversos momentos evaluativos durante la clase ya que la profesora corrige los trabajos individual o grupalmente, a medida que los niños avanzan o van terminando. Durante estos momentos, la profesora suele hacer predominantemente preguntas cerradas.

Aspectos transversales:

- En relación a la concepción de aprendizaje

La práctica observada es diferente en cuanto la concepción de aprendizaje subyacente parece incorporar la idea de construcción de aprendizajes por parte de los niños, en la realización de actividades individuales o grupales de producción de textos, así como en el hecho que se hacen preguntas abiertas y, en algunas ocasiones, se permite más de un modo de ejecución. Sin embargo, el análisis muestra que la concepción subyacente a la práctica estudiada supone que el aprendizaje es especificado por el medio y no construido por el estudiante a partir de sus conocimientos y experiencias previas. Se observa que la idea es que la realidad 'objetiva' es la que debe ser aprendida, ya que es la profesora quien tiene la última palabra sobre los contenidos que merecen o deben ser considerados. Si bien la docente hace preguntas abiertas sobre el contenido de la clase, con frecuencia estas persiguen una única respuesta y cuando los estudiantes no la dan, ella misma las proporciona. En el mismo sentido, la profesora pregunta al resto de los estudiantes sobre las respuestas de sus compañeros, pero, por lo general, lo hace cuando considera que dichas respuestas no son correctas. Aún cuando la profesora pide la opinión a sus estudiantes, es lo que ella sugiere lo que se considera para la actividad. Algunos ejemplos clarificarán lo anterior:

-La profesora propone a los niños cantar una canción para 'ponerse en onda cultural' (mapuche); los niños sugieren una canción, la profesora sugiere otra, los niños aceptan la canción sugerida y la cantan.

-La profesora pide a los niños que den ideas para el tema del poema colectivo que escribirán en la pizarra, los niños dicen varias cosas, la profesora propone "copihue", luego pide una votación y gana "copihue", por lo que el poema se escribe sobre este tema.

-Aun cuando la instrucción es que los niños escriban en la pizarra lo que 'ellos han aprendido', deben decir primero su respuesta a la profesora y pueden escribirla en la pizarra sólo si ella la aprueba.

-Los niños obtienen hojas para pasar en limpio sus trabajos una vez que la profesora aprueba el contenido y la forma, además de la incorporación de sus correcciones.

-Durante la creación colectiva de un poema que tiene como tema central el copihue, la profesora ha explicado que el poema es una creación que permite que uno se exprese y hable con libertad sobre sus sentimientos y pide a los niños que digan palabras relacionadas para desarrollar el poema. Una niña dice "naranja" y la profesora la corrige "no hay copihues naranjos" y continúa preguntando a otros niños por más palabras.

En la entrevista, la profesora no hace mención a teorías o posturas epistemológicas sobre el aprendizaje, sólo a lo que ha aprendido en sus perfeccionamientos como actividades prácticas, lo que valora. Piensa que los especialistas saben lo que es mejor aplicar. Sólo acota que el reiterar contenidos ayuda al aprendizaje: "siempre hay que estar como recordándoles las cosas, a esta edad ellos pueden escribir y de repente no sé, escriben,

escriben y no se fijan, al hacer un pequeño reforzamiento antes que empiecen les ayuda a hacer un texto que no tenga muchas faltas de calidad ortográfica, de redacción y todo eso”.

- Características del contexto interaccional en la sala de clases

Los niños y niñas se muestran, en general, interesados en participar de las actividades y en responder las preguntas de la profesora. La docente tiene un trato amable con los estudiantes y, aunque suele enfatizar el error, implícita o explícitamente en las respuestas o ejecuciones, el ambiente de la clase es cordial y los estudiantes se observan en una disposición grata. Preguntan constantemente si está bien lo que están haciendo y piden la aprobación de la docente para sus ideas, antes de realizar la actividad. El control del tiempo parece ser un elemento central en torno al cual se estructura la situación de clase; la profesora constantemente apura a los niños o les pide que tomen conciencia del tiempo. Con frecuencia, organiza la participación de los niños según el género (por ej., primero pregunta a las niñas y luego a los niños, pide que las niñas lean y luego que lean los niños. Los trabajos grupales se organizan siempre integrados por niños del mismo sexo. La profesora designa los turnos para hablar, determina las respuestas correctas, determina los tiempos y parámetros para las ejecuciones.

- De la relación entre estilos de interacción y la incorporación de la diversidad del estudiantado.

La práctica pedagógica estudiada no incorpora ni legitima la diversidad del estudiantado. Si bien la profesora genera espacios en que los niños pueden hablar sobre sus experiencias y conocimientos no escolares y la docente los escucha (especialmente durante las contextualizaciones), estas experiencias no suelen ser incorporadas a la clase; la profesora no profundiza en las respuestas ni pregunta sobre porqué o cómo han adquirido esos conocimientos o porqué creen lo que creen. Sólo se incorpora lo que parece considerar correcto o pertinente.

- Distinción entre estudiantes

La profesora no hace distinciones explícitas entre estudiantes; sin embargo, es posible observar que se conduce en forma algo distinta con dos niñas quienes parecen manejar mejor ciertos contenidos y/o realizar ejecuciones más exitosas. La profesora suele pedir a estas niñas que lean sus trabajos primero, y siempre les da la palabra para responder a las preguntas que formula.

La profesora, en las clases observadas, les pide las niñas del curso que expongan sus trabajos con más frecuencia que a los niños y, en el mismo sentido, las niñas reciben más halagos por sus ejecuciones que los niños del curso.

- En relación a las expectativas sobre el aprendizaje del estudiantado.

La profesora piensa que la gran mayoría de los estudiantes aprende lo que ella se propuso, incluso quienes tienen problemas de aprendizaje logran avances, aunque requieren apoyo especializado: “...por ejemplo tenía una niña que uff, ustedes la ven y se dan cuenta que la niña tiene limitaciones, pero ella tenía deseos tan grandes de aprender que estaba encima de mi cuando estaba en primer año, (y yo, ‘esta niñita no va a aprender’), y aprendió a leer, pero se quedó ahí, conoce los números, puede sumar sin reserva, multiplicar y dividir que tienen los niños de 4° que dominan (...) pero igual escribe (...) igual avanzó (...) por ejemplo la Catalina que fue la niña que se dio de

alta, lectura lentísima, pero escribe más rápido de lo que lee y con muy pocas faltas, entonces igual tuvo logros, no como para 5° año, pero tampoco podría dejarla repitiendo”

Los aprendizajes que más valora la docente se relacionan con lenguaje, piensa que si los estudiantes leen bien, podrán desenvolverse mejor en los otros subsectores.

- Participación de la familia y la comunidad

La profesora tiene una percepción positiva de los apoderados, en el sentido que no hacen reclamos, pero no en considerarlos colaboradores en la educación de sus hijos: “Los apoderados aquí, buenos, son buenos apoderados, vienen a las reuniones, pero no todos, yo siento que le dejan la responsabilidad de la educación de los niños a la escuela, nosotros somos los que tenemos que preocuparnos, igual vienen a reuniones pero no vienen a todas, si vienen a una no vienen a la otra, pero nos dejan trabajar, no son apoderados que vienen a reclamar (...) a la mayoría de los apoderados les gusta que sus niños lleven tareas, algunos pueden apoyarlos, pero el apoyo más que nada se refiere a darles el espacio en la tarde, o el fin de semana, para que el niño haga la tareas, para estudiar, pero el apoyo con su conocimiento, ellos no, siempre nos dicen: ‘yo no puedo ayudarlo porque yo no sé lo que está pasando, yo no entiendo eso’ (...) lo más importante es que le den un espacio, le dejen un espacio a los niños para que hagan sus tareas”.

En relación al PEIB:

La profesora incorpora en varias oportunidades contenidos referidos a la cultura mapuche y busca que los niños identifiquen esta cultura como propia (Ej: durante la presentación del epeu⁵, la profesora dice “el texto pertenece a la cultura, a nuestra cultura chiquillos cual es?” y los niños responden “mapuche”). La docente realiza actividades en torno a contenidos asociados con la cultura mapuche, como la realización de un epeu y la creación de una noticia sobre el nguillatun. Además, suele involucrar elementos asociados con la cultura mapuche en la realización de actividades que no se estructuran en torno a contenidos relacionados con dicha cultura, como por ejemplo, sugiere a los niños que usen motivos mapuche para decorar un poema. Sin embargo, la profesora no pregunta a los niños por sus experiencias dentro de la cultura mapuche en relación a los contenidos y suele asociar dichos contenidos con aspectos culturales del pasado arcaico mapuche, que no se vinculan con el mundo presente y cotidiano de los niños. Cuando los estudiantes responden preguntas abiertas que hace la profesora sobre las enseñanzas que dejan los epeu, varias de las respuestas de los niños aluden a temas diferentes a los tratados en la clase, pero la docente no les pregunta cómo o por qué tienen esa información. En el mismo sentido, cuando los niños pasan de las descripciones a dar explicaciones sobre por qué se hacen las cosas del modo en que se hacen en la comunidad y estas no concuerdan con lo que la profesora cree, ella enfatiza el error tratando los contenidos culturales como si fuesen unívocos y estáticos, en vez de sujetos a interpretaciones y cambios: por ejemplo, indica a un grupo que incorporen en el título la palabra ‘emotivo’ porque el nguillatun es un evento cargado de sentimiento. Esto, dificultaría que los niños expresen su interpretación particular respecto a un contenido que, supuestamente, les es propio, más aún cuando ha quedado claro que la mayoría ha participado en estas celebraciones mapuche.

En general, existe correspondencia entre las explicaciones de la profesora y lo observado en su práctica pedagógica. La profesora sigue las instrucciones y recomendaciones recibidas en sus perfeccionamientos, lo que asume ayudará al mejor

⁵ El epeu es una especie de fabula tradicional mapuche que se caracteriza porque los personajes son animales y por dejar una enseñanza.

aprendizaje de sus estudiantes. La profesora conoce e intenta considerar el contexto familiar y social de sus estudiantes, pero esto no se logra en las clases observadas, ya que ella reinterpreta y modifica lo que los niños hacen o dicen. Los estudiantes del curso vienen con ella desde primer año, leen y escriben fluidamente, lo que la profesora atribuye a que desde primero les pide escribir lo que hacen y exponerlo ante el curso: “en segundo año ellos tienen un cuadernito donde escriben sus experiencias y de tarea me traen todos los días lo que hice en la tarde, por ejemplo un párrafo en primero, en segundo. Entonces, *el lunes en la tarde fui a comprar zapatillas a Temuco*, abajo el dibujo, tiene que estar todo graficado. (...) *el día sábado jugué con mi hermanito a la pelota, le gané*, y luego, no sé, empezamos así, en primer año incluso si los niños ya están escribiendo, entonces en tercero ellos ya están bien en la escritura (...) siempre exponiendo sus trabajos adelante, que los lean, los exponen en el diario mural, incluso afuera en el colegio, ellos eran buenos para escribir poemas, inventar cuentos, inventaban cuentos lindos en un dos por tres”

El análisis de esta práctica permite establecer correspondencia con la mayoría de los criterios y descriptores del Dominio B del MBE para las clases estudiadas, ya que establece un clima de relaciones interpersonales respetuosas y empáticas con sus alumnos, mantiene normas de convivencia consistentes, aceptadas y conocidas por todos y todas, estructura un ambiente organizado de trabajo; presenta situaciones de aprendizaje desafiantes y apropiadas para sus alumnos; trasmite una motivación positiva por el aprendizaje, la indagación y la búsqueda; promueve un clima de esfuerzo y perseverancia para realizar trabajos de calidad; utiliza recursos coherentes con las actividades de aprendizaje y facilita que los alumnos dispongan de ellos en forma oportuna. Manifiesta altas expectativas sobre el aprendizaje de la mayoría de sus estudiantes

En esta práctica pedagógica se observa la puesta en práctica de técnicas y recursos instrumentales que siguen los lineamientos de lo aprendido por la docente en su formación y perfeccionamiento y que constituyen el saber pedagógico desplegado en las clases observadas. La profesora se muestra motivada con su profesión y es evidente su interés en lograr que sus estudiantes aprendan, así como en considerar la cultura mapuche. La profesora no declara adscribir a un enfoque epistemológico o a una teoría determinada, sólo que trata de realizar lo que los especialistas han determinado que favorece el aprendizaje, ciñéndose a los modelos de planificaciones que se le entregan.

e) Profesora 9. 3° a 6° básico. Sub sector Lenguaje y Comunicación.
Contenidos: Análisis gramatical, géneros literarios.

La escuela es la misma de la profesora 7. Los niños y niñas se agrupan por nivel, del modo que ellos mismos determinan. Frente a la pizarra se ubican los niños de 3° y 4° y al costado derecho de la sala el grupo de 5° y 6°. La cantidad de alumnos fluctúa entre 35 y 40. La profesora declara no ser mapuche.

Contexto significativo:

Se observa contexto en una sola sesión, en la que la profesora inicia la clase informando sobre el contenido a trabajar; lo presenta en ppt y luego realiza preguntas cerradas. Cuando las respuestas son las esperadas la profesora no pide fundamentación al estudiante, sino que ella la da. Cuando la respuesta no es la esperada, indica que está incorrecta y pregunta a otro niño. La profesora pregunta por el tema central del poema y luego, sin hacer cierre de lo anterior, solicita a los alumnos que digan sinónimos de algunas de las palabras mencionadas, para luego señalar que

el contenido a trabajar es la función de las palabras al interior de una oración. No se logra comprender la secuencia del contexto, ya que se incorporan distintas temáticas y no se establecen relaciones entre ellas. No se recogen conocimientos previos o experiencias sobre lo presentado. En las tres sesiones restantes no hay contexto, la profesora inicia la clase dando una larga explicación sobre el contenido y lee las definiciones proyectadas en ppt. En la segunda sesión, los alumnos continúan la actividad de la sesión anterior y en la tercera presenta un ppt con las definiciones del texto narrativo, dramático y lírico, y solicita a los alumnos que las copien en sus cuadernos. En la cuarta sesión continúan desarrollando actividades de la clase anterior.

En la entrevista, la profesora comenta que explicita el objetivo a lograr al inicio de la clase, para que los alumnos distingan sus aprendizajes; agrega que lo hace sólo en ocasiones, cuando la temática es similar para todos los niveles. Cuando son distintas temáticas entrega guías y al final informa sobre el objetivo de la clase.

Secuencia de actividades:

Las actividades, en general son individuales, pese a estar sentados en grupos. La secuencia de actividades se inicia dando las instrucciones sobre cómo hacer la actividad, primero para tercero y cuarto y luego para quinto y sexto, y entrega guías de trabajo que luego de ser completadas deben ser pegadas en los cuadernos. Cuando los niños empiezan trabajar, la profesora se ubica en su mesa y, mientras prepara otros materiales, contesta las preguntas de los estudiantes que piden aclaraciones sobre lo que deben hacer. Luego, revisa individualmente el trabajo de los estudiantes. En la segunda sesión se continúa desarrollando las guías, mientras la profesora en su mesa recorta cartulinas, escribe palabras sobre estas y luego las pega en la pizarra; en cada una de ellas está escrita una función gramatical, la actividad consiste en que los niños deben ubicar la palabra u oración correspondiente a la función que tiene cada una de ellas. La profesora hace pasar adelante a un alumno y mientras desarrolla esta actividad, el resto de los grupos está conversando o moviéndose por la sala; hay bastante ruido, por lo que la profesora eleva el tono de su voz, pero no solicita atención o que guarden silencio. En la tercera sesión los estudiantes de tercero y cuarto copian la definición de texto narrativo y lírico presentado por la profesora en un ppt y luego deben buscar en el diccionario la definición de alguna palabra que no conozcan. Los estudiantes de quinto y sexto copian la definición de texto dramático y luego la profesora les pide que creen un texto, al parecer podría ser lírico, poético o dramático (la instrucción es confusa). A las consultas de los estudiantes sobre esta actividad, la profesora indica que le pregunten a sus compañeros o que lean las definiciones:

No: "tía qué es un texto dramático"

P: "alguien le puede explicar que son los textos dramáticos a sus compañeros?"

No1: "tía qué es un texto dramático?"

P: "lea la definición"

En la cuarta sesión continúan desarrollando la actividad y, finalmente, la profesora solicita a los alumnos de 5° y 6° que actúen un texto dramático dado por ella; los niños leen el texto que les entregó la profesora sin dramatizarlo. Una vez realizada la presentación, ella sólo les indica que deben actuar el texto y da por finalizada la actividad.

Llama la atención el hecho que, cuando la profesora se ausenta de la sala, los niños y niñas se mantienen en la misma actitud, tranquilos, trabajando.

En la entrevista, la profesora comenta que es importante hacer participar a los alumnos y crear un buen clima en el aula. También que el proyector es un buen apoyo para que los niños se concentren y motiven por la temática presentada. Indica que para ella es importante que sus estudiantes sean autónomos, y que por eso muchas veces no responde a sus preguntas y les pide que busquen solos las respuestas.

La profesora indica que ella realiza todas las guías de trabajo para los estudiantes. Señala que se le dificulta elaborar clases a diversos cursos, ya que hay contenidos que puede desarrollar a todos los niveles por igual, pero hay otros con los que debe hacer actividades diferenciadas. Comenta que no aprendió en la universidad a trabajar con la multiculturalidad y tampoco estudió interculturalidad, esto implicó que al llegar a trabajar en contextos rurales multigrado se apoyó con otros docentes que tenían la experiencia de trabajar en multigrado, quienes le aconsejaron que trabajase con fichas y guías para los distintos niveles, lo que le sirvió de ayuda. Agrega que igualmente es difícil la labor, debido a que debe dividirse en cuatro cursos y eso es complejo ya que es difícil poder atender tanta variedad de situaciones.

Cierre:

En general, no hay cierre de contenidos; las sesiones culminan con el toque de campana o la hora del almuerzo. Si no han terminado, la actividad continúa en la siguiente sesión. En algunas sesiones, la profesora revisa las guías, las corrige y les pone una calificación. Los estudiantes siempre le preguntan a la profesora si es con nota. Al parecer, todas las actividades son evaluadas con una nota:

No: "Tía es con nota?"

P: "todo es una nota"

En la entrevista, la profesora argumenta que la secuencia que sigue su clase implica ir de lo más atractivo a lo menos atractivo; iniciar con los conocimientos previos que contextualizan para luego llegar a lo medular: "yo creo que va de lo mayor a lo menor, de lo más atractivo a lo menos atractivo, porque ya al final pasa los contenidos, las actividades y para ellos a lo mejor es un poco más difícil ó menos motivador, pero creo que ese es el orden que corresponde, los aprendizajes o los conocimientos previos, va viendo el contexto, y de ahí se va llegando a lo medular"

Al observar las clases de la docente, si se considera que los estudiantes aprendieron (comprendieron) lo trabajado en la clase anterior, se puede visualizar la secuencia que menciona, pero no se observa la relación entre los distintos momentos de la secuencia en función de los contenidos.

Aspectos transversales:

- En relación a la concepción de aprendizaje

La práctica pedagógica observada se centra en la enseñanza. La concepción de aprendizaje subyacente sería la que considera que el aprendizaje ocurre por la captación de estímulos del medio, de la realidad "objetiva". Si bien la profesora señala que los conocimientos previos son importantes para el aprendizaje, esto no se visualiza en las sesiones observadas.

En la entrevista, al preguntarle sobre el porqué de las preguntas que realiza, la profesora explica que realiza preguntas para activar los conocimientos previos que tienen los niños sobre algún saber y que eso además permite que alumnos de otros niveles participen y luego tiene que hacer preguntas cerradas para inducir la

respuesta: “A los mejor (las preguntas) son muy específicas ó muy básicas, pero son pocos los chiquillos que pueden razonar o dar respuesta a preguntas un poco más formuladas, porque su nivel no es tan amplio,(...) para hacerlos partícipes a todos tengo que, que minimizar el grado de preguntas (...)de repente, no veo que los chicos me entendieron, lo veo por sus caritas (...)entonces trato de decir va por este lado, trato de inducirlos a las respuestas”.

- Características del contexto interaccional en la sala de clases.

Se observa a los estudiantes en una disposición emocional de agrado, se movilizan por la sala en forma autónoma, hay conversaciones entre ellos, se paran de sus asientos y van donde sus compañeros. Durante el desarrollo de algunas actividades hay bastante ruido y movimiento, sin embargo, en pocas ocasiones la profesora les llama la atención o les pide que guarden silencio, solamente lo hace cuando está dando alguna instrucción o explicación. La profesora utiliza la amenaza, indica el error sin enfatizarlo y apura a los estudiantes. No propicia el diálogo entre estudiantes; no se observa que los alumnos opinen, caractericen o fundamenten sobre la temática. En algunas ocasiones, la profesora sale de la sala y los alumnos no modifican su comportamiento y se mantienen en sus puestos.

La profesora tiene una buena relación con sus estudiantes: “yo con los niños tengo una relación bien cercana, hay risas, ellos pueden bromear y bromean conmigo y eso sirve bastante, a mí me ha servido bastante, claro que de repente a los chiquillos como que se les pasa la mano y ahí pierden el límite hasta donde le pueden hacer bromas a la tía, pero a mí me ha resultado bastante bueno, muy bueno, los chicos han acogido más y nunca me miran con miedo para hacerme preguntas, porque saben que va a ver una buena recepción”

La profesora vincula disposición emocional y aprendizaje. Comenta que le gusta la labor que realiza, pone énfasis en la importancia de acoger a los alumnos debido a los problemas que pueden tener en su vida personal y que es importante crear un clima de confianza.

- De la relación entre estilos de interacción y la incorporación de la diversidad del estudiantado.

La profesora no acoge la diversidad de sentidos o significados que tienen los estudiantes, ya que no indaga sobre ellos. Cuando un estudiante da una respuesta errónea, ella indica que no es correcto, pero no genera situaciones en las que el propio estudiante se dé cuenta de su error.

En la entrevista, la profesora señala que es menos exigente con los alumnos que presentan bajo rendimiento.

- Distinción entre estudiantes

La profesora no hace distinción entre sus estudiantes

- En relación a las expectativas sobre el aprendizaje del estudiantado

La profesora piensa que la mayoría de los estudiantes aprende lo que se propuso enseñar; sin embargo hay niños que no logran los aprendizajes esperados y hay que volver a trabajar con ellos: “la gran mayoría aprendieron, pero la minoría no alcanzó, no alcanzó los

aprendizajes, entonces este año que tengo que hacer, retomar lo que no se alcanzó a ver y trabajar durante este mes y después seguir con lo que le corresponde”

La profesora manifiesta que hay muchas diferencias al interior de sus cursos; hay alumnos que tienen bajo rendimiento y dificultad para concentrarse, y esta dificultad aumenta debido al alboroto que se produce en el aula. También piensa que ella podría descuidar a los demás por dedicarse al cuarto para preparar el SIMCE.

Los aprendizajes que son para ella más importantes son los valores, sobre todo para estos niños que ella considera que tienen carencias en este sentido: “porque muchos de los chicos están tan mal en la casa, que lo papás no los toman en cuenta y los valores están tan tergiversados o los papás dicen algo y no lo cumplen, entonces creo que va muy ligado a los valores, contenidos, valores, contenidos, valores y yo creo que el tener valores bien fundamentados les da la capacidad para entender que el aprendizaje es importante, que los contenidos, que venir a la escuela también es importante, yo creo que va muy ligado”

- Participación de la familia y la comunidad

La profesora comenta que hay poca colaboración de los padres. Ellos asisten a reuniones y a actividades especiales de la escuela, pero opinan poco, la mayoría son reservados, como también son los niños en la clase. Solo algunos padres apoyan actividades en la escuela y muy pocos ayudan en las tareas, debido a los bajos niveles de escolaridad que presentan los padres: “me dicen, tía eso que mandan ustedes a la casa yo no lo entiendo, no lo vi cuando era chica”.

La profesora estima que el motivo de la falta de razonamiento de los alumnos es que los padres no dialogan con sus hijos: *“son muy pocos analfabetos, pero la educación es demasiado básica, hasta tercero básico y en la casa no está ese tiempo para conversar, qué vieron, qué opinas tú...”*.

Agrega que los niños tienen poco tiempo en sus casas para realizar tareas escolares debido a que apoyan a sus padres en labores de campo: “la mayoría tiene que ir a buscar sus animales, entonces es poco el tiempo, yo creo que ni tienen tampoco el tiempo, un horario para el estudio, entonces a ellos les complica mucho”.

En relación al PEIB:

Durante las clases registradas no se observa ninguna situación en la cual se trabajen o mencionen aspectos relativos a la interculturalidad en general o a la cultura mapuche en particular. En la escuela no hay trabajo sobre interculturalidad. El director, que a su vez es profesor de 7° y 8°, es el único que habla mapudungún y que abordaría este aspecto en sus cursos.

En la entrevista, la profesora relata que estudió pedagogía básica en Temuco y que tiene un post título de lenguaje obtenido en la misma ciudad, pero que nunca estudió interculturalidad. Trabaja hace 4 años en esta escuela.

Existe correspondencia sólo parcial entre la práctica pedagógica estudiada y las explicaciones de la docente, ya que la importancia de recoger los conocimientos y experiencias previas de los estudiantes para mejorar los aprendizajes, que es lo que declara la profesora, no se observa en las clases estudiadas. La profesora conoce el contexto general y específico de sus estudiantes, pero en las clases analizadas no se observa que lo considere.

El análisis de esta práctica permite establecer correspondencia parcial con los criterios y descriptores del MBE, pertinentes a las clases estudiadas, ya que la docente

establece un clima de relaciones interpersonales respetuosas y empáticas con sus alumnos, mantiene normas de convivencia consistentes, aceptadas y conocidas por todos y todas, estructura un ambiente organizado de trabajo; trasmite una motivación positiva por el aprendizaje, la indagación y la búsqueda; proporciona a todos sus alumnos oportunidades de participación; utiliza recursos coherentes con las actividades de aprendizaje y facilita que los alumnos dispongan de ellos en forma oportuna. Manifiesta altas expectativas sobre el aprendizaje de la mayoría de sus estudiantes

También en esta práctica se visualiza la carencia formativa en cuanto a la operacionalización o puesta en acto del enfoque o teoría sobre el aprendizaje que se acepta. La docente es una profesional comprometida con su labor, interesada en perfeccionarse y que adscribe a una determinada concepción de aprendizaje, pero el saber pedagógico desplegado en el aula en las clases estudiadas no es coherente con esa concepción. La profesora señala la dificultad que para ella tiene preparar clases para los cuatro niveles de su aula, pero ella prepara todas las guías de trabajo para los estudiantes de los diversos cursos, aunque no hay integración entre subsectores. Al igual que todos los docentes participantes en este estudio, la profesora no aprendió en la universidad a trabajar con la multiculturalidad y tampoco estudió interculturalidad, a pesar de haberse formado en Temuco.

9.1.3 Sexto Básico

(Si bien la práctica de la profesora 9 incluye el nivel 6° básico, el análisis se realizó en el apartado anterior, ya que la mayoría de los estudiantes de su clase multigrado, corresponden a 3° , 4° y 5° año)

a) **Profesor 10.** 5° y 6° Básico. Sub Sector. Lenguaje y Comunicación. Contenidos: comprensión lectora, géneros literarios, gramática.

La escuela es multigrado y tiene 3 cursos: 1° a 4°, 5°- 6° y 7°- 8°. En la escuela también funciona el Jardín Infantil dependiente de la JUNJI. Es una construcción de madera, de una planta, en precario estado. Los estudiantes se ubican por grupos en torno a una mesa de trabajo. Forman 3 grupos de 4 estudiantes cada uno. El número de alumnos y alumnas fluctúa entre 9 y 12; en las clases registradas, los estudiantes se ubican en el mismo grupo. El profesor no es mapuche.

Contexto significativo:

Las clases comienzan con una rutina inicial: Los niños están de pie, el profesor les pregunta como amanecieron y ellos responden “bien” o “bien señor” el profesor les indica que pueden sentarse y los niños responden “gracias señor”; el profesor pasa lista y los niños se ponen de pie al responder. En las primeras clases registradas la respuesta de los niños a la lista es “presente”, en las últimas dos clases los niños responden “presente señor”. En todas las clases observadas, la contextualización de la primera actividad de la clase se lleva a cabo del siguiente modo: el profesor entrega información sobre el tema o las actividades de la clase, en ocasiones informa sobre los objetivos de aprendizaje, y hace preguntas cerradas sobre los contenidos que serán trabajados en la actividad. Las preguntas, generalmente refieren a definiciones de términos o conceptos. Ocasionalmente, el profesor les pide a los niños que recuerden lo que se ha dicho sobre los contenidos en clases anteriores. La primera clase registrada se inicia con lo que el profesor llama motivación y que consiste en cantar una canción que, al parecer, ha compuesto él en función del tema del cuento en torno al cual girarán las actividades de la clase. Luego, el profesor lee a los niños el objetivo de aprendizaje, indicando el contenido mínimo obligatorio y señalando las estrategias

para conseguirlo. En algunas de las clases observadas la primera actividad de la clase consiste en que los niños lean o expongan algo que quedó pendiente de la clase anterior; una vez realizada la presentación, el profesor hace comentarios positivos y pide al curso que aplauda a los compañeros. En la única oportunidad en que la contextualización se hace a través de preguntas abiertas (del tipo de “¿se acuerdan de lo que dijimos sobre las leyendas?”), los niños responden leyendo sus cuadernos.

En la entrevista, el profesor señala que la motivación que realiza tiene la función de mejorar la disposición emocional de los niños: “Para que el niño esté preparado mental y psicológicamente y con ánimos de desarrollar y participar en la clase (...) como para que esté así como... preparado para participar (...) trabajar más ameno (...) más contento, más alegre”.

Secuencia de actividades:

La secuencia de actividades varía un tanto dependiendo si la clase se ha estructurado en torno a la lectura de un texto o si está más orientada al trabajo gramatical; en el primer caso, el profesor lee un cuento y pregunta a los alumnos si les gustó; pide a algunos de los estudiantes, por lo general a niñas, que lean párrafos del cuento en voz alta siguiendo el orden del texto; luego hace preguntas cerradas sobre la secuencia de acontecimientos y entrega información de acuerdo a las preguntas hechas. Luego entrega el material (casi siempre guías de trabajo) y da instrucciones específicas para la realización de las actividades, que son grupales. El trabajo consiste, en general, en algunas actividades gramaticales o de vocabulario y una actividad final de creación literaria. Mientras los niños realizan el trabajo, el profesor va varias veces a todos los grupos, reiterando las instrucciones, dando indicaciones, haciendo comentarios evaluativos y respondiendo las dudas de los niños. Después de la realización de cada actividad de la guía de trabajo, el profesor le pide a un niño o niña de cada grupo que lea en voz alta o que escriba en la pizarra las respuestas elaboradas por su grupo. El profesor hace comentarios evaluativos, tanto enfatizando los errores como destacando positivamente lo que está correcto, respecto a las respuestas entregadas por cada grupo. Luego, da las instrucciones para la realización de la siguiente actividad de la guía. En una de las clases, se añade una actividad gramatical individual posterior a la creación literaria, en la cual los niños deben completar un crucigrama en una guía de trabajo, utilizando el elemento gramatical trabajado. Luego de que algunos niños leen en voz alta las palabras que han escogido, el profesor les pide que redacten oraciones utilizando esos elementos y que las escriban en la pizarra, dejando el análisis sintáctico de las mismas como tarea para la casa.

Llaman la atención positivamente las creaciones literarias que los estudiantes presentan, especialmente en cuanto a su coherencia interna y redacción.

En el caso de que la clase se focalice en los aspectos gramaticales, la secuencia se inicia con las instrucciones del profesor para la realización de la actividad en grupos que, en las dos clases observadas, se trata de recortar palabras de periódicos, clasificarlas y hacer frases u oraciones con ellas, para, finalmente, presentar su trabajo al curso. El profesor realiza preguntas cerradas sobre las instrucciones que ha entregado y pasa por todos los grupos reiterando las instrucciones, dando indicaciones, haciendo comentarios evaluativos y respondiendo las dudas de los niños. Una vez concluido el trabajo, un niño de cada grupo pasa a la pizarra a presentar las oraciones o las clasificaciones elaboradas por su grupo. El profesor hace preguntas respecto al contenido de las presentaciones y las comenta positivamente si están correctas. Ocasionalmente, el profesor pregunta al curso sobre cómo les parece el trabajo de los compañeros, pero no considera sus apreciaciones cuando no coinciden con las propias..

El profesor determina contenidos y actividades; no existen espacios de consulta o intercambio en los cuales los estudiantes pudiesen puedan tomar decisiones o proponer cambios. El profesor suele repetir y reiterar los contenidos e instrucciones una y otra vez y pide a los niños que repitan o, más frecuentemente, completen sus frases. Hace mayormente preguntas cerradas y aun cuando algunas veces plantea preguntas inicialmente abiertas, antes de que los niños puedan contestar hace precisiones que cierran la pregunta, haciendo admisible sólo una respuesta. Cuando no obtiene la respuesta esperada, el profesor suele insistir reiterando la pregunta, si aun así no obtiene la respuesta que espera, él mismo da la información. Permite sólo un modo de ejecución, suele enfatizar el error en las respuestas y ejecuciones de los niños y, especialmente, evidenciar el “no saber” cuando los estudiantes no pueden responder o cuando le preguntan sobre cómo hacer alguna actividad. Ante estas situaciones, el profesor reitera las preguntas o instrucciones. sin darles tiempo para responder. Al parecer, en estos casos las respuestas serían obvias para el profesor, lo que ocasionalmente él explicita (“pero como no va a saber eso”).

El profesor no recurre a la amenaza ni a premios o recompensas. El tema disciplinario está prácticamente ausente, los niños se comportan adecuadamente, son muy respetuosos con el profesor y con sus compañeros, conversan entre sí sobre la actividad que realizan, se interesan en participar y preguntan sus dudas al profesor.

En una sola ocasión se observa vinculación entre subsectores de aprendizaje. El profesor controla el tiempo de ejecución de todas las actividades y suele apurar a los niños. Es evidente que él espera que todos los estudiantes realicen las mismas actividades en un tiempo similar.

En la entrevista, el profesor explica que el junta los contenidos de 5° y 6° para planificar sus clases y a los de 6° les exige un poco más. Explica las ventajas y desventajas que esto tiene, pero que es la manera como mejor resulta. Señala que la explicitación de los objetivos de aprendizaje cumple la función de orientar a los niños, explicándoles claramente que es lo que van a hacer y que por eso es imprescindible. Comenta que la selección de contenidos pasa por las necesidades e intereses de los niños ya que en función a ello se saltan o no determinadas unidades o se profundizan ciertos temas, lo que no se observa en las clases analizadas: “... y en base a las necesidades e intereses de los niños, si yo no saco nada con pasar cosas que no corresponden (...) yo les digo ¿qué les gustaría aquí?, ‘señor veamos esto’ y a veces nos saltamos cosas y vemos otras”.. Explica que forma grupos desde que participó hace años en los talleres del MECE Básica Rural, que así los niños trabajan mejor y los que saben más ayudan a quienes saben menos: “Yo les digo vamos a formar... ya son tantos niños, da para tres grupos de siete, ya, ellos mismos por afinidad y cuando veo yo que un equipo queda muy potente, son mejores, trato de matizarlos, les digo mejor ándate tú acá porque este grupo... para que los ayudes, para que se ayuden. Porque si pongo puros de bajo rendimiento no van a ser capaces de desarrollar la guía o la actividad (...) se sugiere que tiene que ir rotando, pero hasta este momento yo lo hago permanente (...), pero voy a tratar de... de cumplir esa parte, porque si un niño se queda muy atrasado hay que cambiarlo”.

El profesor declara que, a partir de lo aprendido en actividades de capacitación en el micro centro en el que participa, diseña sus clases comprendiendo períodos relativamente fijos de tiempo para cada actividad. Como él considera que los niños del campo son más lentos, resuelve el dilema del desajuste entre la planificación y la capacidad de los niños, simplificando y/o reduciendo los contenidos para que entren en la planificación temporal preestablecida: “... aunque fueran cursos simples en la escuela rural, sería igual más lento que la escuela urbana, porque el niño es más lento por naturaleza en el campo. Para algunas cosas de trabajo son rápidos, para el aprendizaje de contenidos son más lentos”

En la explicación de una actividad de vocabulario, el profesor señala que elige las palabras a ser definidas usando como criterio su percepción de la dificultad que dichas

palabras tienen para sus estudiantes, lo que sí es consistente con lo observado en las clases analizadas. El énfasis en el error es explicado por el profesor en tanto considera que señalar el error a los niños es importante para que vean en que se han equivocado y puedan corregirse para así aprender las cosas correctamente. También indica que es importante no reírse de los niños cuando cometen errores, que el mismo les dice que no es gran cosas porque todos se equivocan, incluso él. Comenta que la disciplina en general es muy buena y establece la diferencia con las escuelas urbanas: „... y yo noto harto la diferencia porque trabajé en escuelas urbanas, pero no se podía trabajar”

Cierre:

Existen cierres administrativos, como tareas para la casa y dar por terminada la clase. No se observa un cierre colectivo en el que se verbalicen los conocimientos construidos en la clase. Sin embargo, el profesor hace que los niños expongan ante el resto del curso las respuestas o los trabajos que han elaborado en cada actividad, a lo que, generalmente, siguen comentarios evaluativos y preguntas cerradas para el curso en función de los contenidos trabajados, lo que cumpliría el objetivo del cierre..

En la entrevista, el profesor relaciona el que los niños expongan los resultados de las actividades realizadas, con mejorar la autoestima y fortalecer sus habilidades de participación y expresión. En cuanto a la evaluación, el profesor explica que está dando énfasis a las evaluaciones tipo SIMCE, aunque también usa pautas elaboradas por él y también sacadas de los textos del Mineduc: “ Pruebas de ensayo, de alternativa tipo pruebas de SIMCE; porque en los mismos microcentros nosotros estamos hincándole el diente a este tipo de prueba porque los supervisores están pidiendo: ‘practiquemos mucho la prueba que se mantiene en los cuartos básicos, SIMCE’; entonces ese tipo de pruebas estamos haciendo (...) para finalizar las unidades, pero permanentemente nosotros los estamos evaluando en forma objetiva, evaluación directa (...) con una pauta de evaluación (...) los mismos libros las traen las pautas”

- En relación al PEIB

Durante las clases registradas no se observa ninguna situación en la cual se trabajen o mencionen aspectos relativos a la interculturalidad en general o a la cultura mapuche en particular. Inclusive cuándo emergen conceptos que refieren a la cultura mapuche, estos no son discutidos; por ejemplo, cuando en el cuento en que se trabaja surge la palabra ‘malon’ (que significa reunión y que se asocia al término ‘maloca’ que refiere a la situación en la cual los mapuche robaban ganado a los españoles para luego intercambiarlo con los grupos indígenas en Argentina), el profesor incluye esta palabra en la lista que entrega a los estudiantes para que busquen definiciones en el diccionario, sin hacer ninguna pregunta o comentario; el grupo al cual le toca esta palabra encuentra la definición y la lee: “ataque repentino perpetrado por los indios”.

En la entrevista, el profesor comenta su participación en los talleres a los que asiste en el micro centro, centrándose en la utilidad de los recursos proporcionados: “.no me acuerdo cómo se llama el Programa que tienen [al parecer, se refiere al PEIB], pero siempre tiene relación con Orígenes. Y nos juntamos, somos tres escuelas, nosotros Temulemu, Reducción Anifiñir, y la escuela Reducción Contreras (...) ocho colegas, más los asesores culturales y participamos una vez al mes con atención (...) en este momento estamos con todas las escuelas rurales de la comuna, una vez que llegue allá el programa oficialmente, ahí nos apartamos (...) cada escuela sí que tiene que presentar un proyecto anual, entonces nos van ellos evaluando y supervisando, por medio de Secretaría Ministerial y los supervisores. Y esto nos ha servido porque nos entregan mucho recurso, mucho material, estas mismas cosas que están entregando ahora, cuadernos todo, viene por Programa Orígenes, mucho material didáctico (...) todo viene por el Programa Orígenes, entonces por ese lado nosotros ganamos y nos beneficiamos, porque hay recursos”

Aspectos Transversales:

- Acerca de la concepción de aprendizaje

La concepción de aprendizaje subyacente supone que el aprendizaje ocurre por la captación de estímulos. No se integran las experiencias de los estudiantes, se enfatiza la repetición y el seguimiento de instrucciones. La práctica estudiada está centrada en la enseñanza del profesor, no se indaga sobre los intereses de los estudiantes. El comprender las instrucciones y atender a la información entregada sería lo que aseguraría el aprendizaje de los contenidos.

En la entrevista, el profesor explica la utilización de estrategias para comprensión lectora e incorporación de nuevo vocabulario: “ Yo busco las palabras más difíciles que hay en el texto mismo y les hago una lista, entonces las coloco en una ficha (...) después de comentar el cuento. (...) se sacan las conclusiones del cuento, del desarrollo mismo. Los niños trabajan con esas palabras, son palabras claves de la lectura, para poderlas trabajar y ampliar su vocabulario. Ese es el motivo, la intención (...) entonces ellos crean oraciones nuevas con la palabra aprendida, porque si usted les pasa una palabra y les dice significa esto, ya listo, pero si no le hacemos el ejemplo de una oración que ellos creen más... no la van a poder dominar, no la van a poder asimilar. Entonces trabajando la misma palabra, con varias oraciones y aplicándola en distintas instancias el niño la aprende mejor, y se la va a memoriza y la va a aprender mejor (...) está inserta en el mismo texto, en la misma lectura (...) también ayuda como le digo a comprender lo que está dando el tema a tratar”

El profesor vincula aprendizaje y emociones. Declara que los intereses y necesidades de los niños son importantes, señalando que la reacción de los niños es un factor importante a la hora de medir el éxito o fracaso de estrategias y metodologías, y de seleccionar los contenidos más relevantes: “... y en base a las necesidades e intereses de los niños, si yo no saco nada con pasar cosas que no corresponden (...) yo les digo ¿qué les gustaría aquí?, ‘señor veamos esto’ y a veces nos saltamos cosas y vemos otras”. Esto no se observa en las clases analizadas.

- Características del contexto interaccional en la sala de clases

Si bien el estilo interaccional del profesor se caracteriza por la rigidez y el verticalismo, se observa una disposición emocional favorable en los estudiantes. Los niños y niñas se ven interesados en las actividades que realizan y cómodos en el ambiente de la clase. Aunque, en general, es el profesor quien designa a los estudiantes que participarán en las distintas actividades y es también él quien evalúa dichas participaciones, los estudiantes se ofrecen para salir a la pizarra o leer en voz alta sus trabajos al curso. Las intervenciones del profesor sobre aspectos disciplinarios son escasas, ya que los estudiantes permanecen sentados en sus puestos, conversan entre ellos permanentemente, trabajando con su grupo hasta el final de la clase. Con una excepción los estudiantes no demuestran molestia alguna cuando se les reiteran las preguntas, se destacan sus errores, se evidencia que no saben algo que deberían saber o no se toman en cuenta sus comentarios. En la única situación en la que un niño hace un gesto que podría interpretarse como desagrado ante el comentario evaluativo (negativo) del profesor sobre su trabajo, el mismo niño se ofrece para salir a la pizarra pocos minutos después.

- De la relación entre estilo de interacción y la incorporación de la diversidad del estudiantado.

El profesor no busca vincular las experiencias previas de los estudiantes con el contenido de la clase; sólo en dos oportunidades el profesor pregunta a los estudiantes por cosas relacionadas con su experiencia extraescolar (el nombre que le

dan a la vianda para el trabajo en el campo y cuántos tienen televisor en sus casas), pero no relaciona las respuestas con el contenido de la clase. Aunque el profesor ocasionalmente pregunta sobre la ejecución o la intervención de alguno de sus compañeros, parece no atender a las respuestas que dan los estudiantes; por ejemplo, el profesor pide a uno de los grupos que opinen sobre la historia narrada por otro grupo: “¿Qué les pareció la historia de ese grupo?, ¿bonita?”, los niños responden: “fome, muy fome”; el profesor se aleja diciendo, “bonita cierto”.

- En relación a las expectativas de aprendizaje del estudiantado.

El profesor afirma que un 80% de los niños y niñas han aprendido lo que el consideraría el mínimo necesario de acuerdo a los contenidos de la unidad. La explicación de las diferencias entre los niños que logran aprender lo necesario y aquellos que no, el profesor comenta que sus estudiantes tienen diferentes capacidades o aptitudes; en algunos casos, atribuye estas diferencias a la preocupación y apoyo familiar, en otros a problemas propios de los niños (psíquicos o de aprendizaje) y, en un caso, a actitudes personales (la flojera). El profesor no se considera a sí mismo un factor importante en las diferencias de aprendizaje de los niños. Los aprendizajes más valorados por el profesor se refieren a que los niños y niñas aprendan a expresarse correctamente y a hablar en público, por lo que enfatiza en sus clases que lean en voz alta o expongan sus trabajos.

El profesor declara en varias oportunidades que la disposición emocional de los niños es importante para su aprendizaje.

- Distinción entre estudiantes

El profesor hace distinción de género y de capacidades entre sus estudiantes. Otorga más posibilidades de participación a las niñas en relación a los niños y suele felicitarlas o reforzar positivamente su participación más a menudo que a los niños. En todas las oportunidades en que el profesor designa a un estudiante para participar leyendo en voz alta, este estudiante es una niña; cuando es un niño quien participa, es porque él se ha ofrecido o algún compañero lo ha señalado. Dos de los grupos son siempre los que el profesor pone de ejemplo de buen trabajo o de rapidez en la ejecución.

- En relación a las familias y la comunidad

El profesor valora el apoyo de la familia en el aprendizaje de los niños y piensa que si el estudiante no lo tiene, es poco lo que puede hacer la escuela. Considera que la participación de los apoderados y de la comunidad es buena en lo relacionado a comprar materiales o apoyar a la escuela o al docente, pero relativamente deficiente en cuanto a ayudar a los niños con sus tareas escolares: “Apoyan bastante la parte educativa. A las reuniones llegan la mayoría, no son reacios para llegar a las reuniones, son cooperadores. Si se proponen hacer una convivencia, se logra, si se comprometen ellos a, por ejemplo, a mantener el aseo de la sala aportan con ideas o dinero para comprar la cera, para comprar los materiales de aseo. No hemos tenido problema ningún año (...) hay una interacción entre el apoderado, la comunidad y profesores, alumnos, no hay problema (...) ahí falta un poquitito más hincarle al diente porque el apoderado muchas veces en la casa lo utiliza [al niño] para sus labores (...) de trabajo, entonces en muy poco el tiempo que les queda para tareas. Entonces nosotros, con la implementación de la jornada escolar completa, estamos tratando de aprovechar al máximo el tiempo que el niño está acá en la escuela y no acosarlos con tareas para la casa”

Comenta las dificultades para darles trabajos a los estudiantes porque no funciona la red que instalaron hace un año en la escuela y los estudiantes no tienen en sus casas computadores o enciclopedias.

Existe correspondencia parcial entre lo observado en las clases analizadas y las respuestas y explicaciones del profesor en la entrevista. Algunos de los fundamentos que declara considerar para su práctica, especialmente en lo relativo a su concepción de aprendizaje y a la interacción con sus estudiantes, no se evidencia en las clases registradas.

El profesor conoce el contexto general y específico de sus estudiantes, pero no parece considerarlo en sus clases.

El análisis de las clases de este profesor permite establecer correspondencia parcial con los criterios y descriptores del Dominio B del MBE, pertinentes a las situaciones de clases estudiadas, ya que establece un clima de relaciones interpersonales respetuosas con sus alumnos, mantiene normas de convivencia consistentes, aceptadas y conocidas por todos y todas, estructura un ambiente organizado de trabajo; presenta situaciones de aprendizaje desafiantes y apropiadas para sus alumnos; promueve un clima de esfuerzo y perseverancia para realizar trabajos de calidad; utiliza recursos coherentes con las actividades de aprendizaje y facilita que los alumnos dispongan de ellos en forma oportuna. Manifiesta altas expectativas sobre el aprendizaje de la mayoría de sus estudiantes.

El profesor, que tiene 37 años de ejercicio profesional, valora lo aprendido en distintas instancias de capacitación y considera que ha podido aprovechar mejor estas instancias gracias a su experiencia. Se muestra interesado en mejorar permanentemente su desempeño docente y en contribuir positivamente al aprendizaje de los niños. Su saber pedagógico se ha construido en la experiencia docente y, como él mismo señala, las características de los niños y niñas de la comunidad facilitan su labor, situación muy diferente a la que conoció en escuelas de la ciudad con estudiantes no mapuche.

b) **Profesor 11:** 6° Básico. Subsector: Lenguaje y Comunicación. Contenido: Textos informativos.

La escuela es completa. Es una construcción de madera de una planta, en regular estado, que rodea un gran patio de tierra. El número de estudiantes fluctúa entre 30 y 40 y sus mesas están dispuestas en hileras, frente a la pizarra. El profesor es mapuche.

Contexto significativo:

El profesor utiliza medios audiovisuales para presentar el contenido al inicio de la unidad (ppt), solicita definiciones conceptuales y luego presenta los aprendizajes esperados para esa unidad y hace preguntas sobre lo que sus estudiantes entienden por los conceptos presentados. Les pide que lean definiciones, pregunta por lo que los estudiantes entienden sobre los conceptos presentados o leídos y cierra con una definición más sintética. El profesor continúa con la sesión de manera secuenciada, presenta la estructura de la noticia, la dinámica es similar, se van leyendo las definiciones de cada parte de la noticia. El profesor hace preguntas cerradas, en general responden siempre los mismos alumnos. El profesor desarrolla las ideas y los estudiantes en pocas ocasiones fundamentan sus respuestas. Luego de las lecturas,

el profesor solicita que repitan lo leído, los niños responden leyendo lo proyectado en la presentación en ppt. Después de la presentación de los contenidos y aprendizajes esperados correspondientes a la unidad, el profesor pregunta por la guía trabajada el día anterior, los niños sacan y leen las guías anteriores antes de responder. El profesor realiza un repaso de la clase anterior, haciendo preguntas cerradas.

En la entrevista, el profesor comenta que la estrategia de presentar los aprendizajes esperados no se hacía anteriormente y que ahora se hace y eso permite que los estudiantes tengan claro su aprendizaje. Explica que realiza preguntas al inicio de la sesión como una manera de activar los conocimientos previos, *“es conducir un poco los conocimientos previos que ya tienen los niños (...) porque de esa forma inconscientemente los chicos se van canalizando hacia donde queremos nosotros que se desarrollen las competencias o las habilidades de los niños”*. También considera que activar los conocimientos previos permite la articulación de los conocimientos y que los estudiantes siempre saben algo de lo que se va a tratar y que es importante considerarlo: *“...desde mi perspectiva, no es una cuestión aislada, no es tomar el texto informativo y punto, es más bien una cuestión holística en donde el muchacho y el niño tiene que tener también la capacidad de la expresión oral, manejo del lenguaje y por otro lado también, desarrollar el valor del respeto al otro (...) en que uno hable y el otro escuche, desarrollar esa capacidad de escuchar, desarrollar la capacidad de la expresión oral (...)y también ir realizando como un diagnóstico de cómo percibo yo que se van logrando lo que se pretende trabajar con los alumnos, de la pregunta de si vamos bien o no”*.

En relación a las síntesis que él hace de las definiciones leídas al inicio, el profesor indica que es importante establecer pequeños cierres que le permita al alumno tener claridad de lo que se está trabajando y de esa manera se pueda continuar desarrollando el contenido; además, le permite a él evaluar lo aprendido en el contexto.

Secuencia de actividades

Luego del repaso, el profesor dicta el siguiente aprendizaje esperado y entrega una guía, que explica detalladamente, y luego realiza preguntas para que los estudiantes repitan las instrucciones y recomendaciones para el trabajo en la guía.. Las sesiones registradas siguen la misma estructura, para cada uno de los aprendizajes esperados: Se entregan las guías, se dan las instrucciones y recomendaciones, que siempre incluyen aspectos gramaticales y ortográficos, se hacen preguntas cerradas al respecto, el profesor determina quién de sus estudiantes participa, los alumnos trabajan en la guía, el profesor supervisa pasando por los puestos, revisando y ayudando a los alumnos. El modo de ejecución es único. No hay sanciones explícitas para las respuestas incorrectas. Cuando están trabajando en la actividad, ocasionalmente algún alumno o alumna conversa o ríe, en estos casos, en general, el profesor les llama la atención.

En la entrevista, el profesor señala que es muy importante planificar los tres momentos de la clase; explica que hace las preguntas para *“que el niño vaya haciendo el proceso meta-cognitivo, que se vaya dando cuenta de que va logrando los aprendizajes que se pretenden”*. También indica que existen estudiantes que *“necesitan un apoyo permanente, esa es la razón por la que siempre me aproximo y me siento al lado de aquellos niños que tienen más problemas de captar más rápido”*

El profesor relata que las estrategias utilizadas son aprendidas en capacitaciones y en su disposición personal por perfeccionarse permanentemente, aunque considera que la formación de pregrado y los perfeccionamientos son muy teóricos, algunos poco útiles y que los docentes aprenden en el transcurso de su trabajo en aula: Valora la capacitación de los talleres LEM, ya que manifiesta que son contextualizados y adecuados a sus realidades “... en un 90 % u 80 % la formación docente es eminentemente teórico,

muy poco práctico, entonces, donde uno aprende a ser docente de aula es en la práctica misma, hay muchas cosas que uno tiene que ir diseñando y creando producto del ingenio mismo del pedagogo”

El profesor elabora las guías de trabajo a partir de guías anteriores, el texto de estudio del Mineduc e Internet. Incorpora en las guías de trabajo datos que los niños deben manejar siempre, en este caso, el RUT.

Cierre

El profesor termina algunas sesiones preguntando por lo que vieron en la clase, no lo hace en todas ya que algunos alumnos no logran terminar la actividad antes del toque de campana. En una sola sesión se termina el cierre con la lectura de los estudiantes de lo realizado y apreciaciones por escrito del profesor en las guías trabajadas. En general, no se comentan o socializan las elaboraciones de los alumnos y alumnas.

Aspectos transversales:

- En relación a la concepción de aprendizaje:

La práctica estudiada está centrada en la enseñanza del profesor, y no en el aprendizaje activo del estudiante. El comprender las instrucciones y atender a la información entregada por el profesor sería lo que asegura el aprendizaje de los contenidos.

En la entrevista, el profesor señala la importancia de reiterar los objetivos de aprendizaje; en el caso de la estructura de los textos, es una forma permite la incorporación del aprendizaje de la estructura del texto informativo, *“...porque a los niños se les confunde creo yo (...) no alcanzan muchas veces a distinguir la estructura que tiene cada uno de los tipos de textos, los textos informativos, los textos instructivos, los textos argumentativos, o sea, cada uno de ellos tiene una estructura y una silueta y el propósito de esto, de trabajar esa unidad en el fondo y de repetir una y otra vez para que en definitiva los alumnos logren de distinta forma, de distinta mirada que la estructura de un texto si es informativa va a ser esa la estructura que va a tener”*.

En relación a la lectura, considera que debe ser guiada y explica que “la lectura acompañada o la lectura guiada es fundamental para los alumnos de ese nivel hasta octavo año básico, realizar lecturas guiadas, porque nosotros los docentes tenemos que ser como un modelo en el sentido también del buen lector, ese es el propósito que tiene estar leyéndoles, que los alumnos lean, que tengan su guía y vayan leyendo ya que muchos de ellos aun no han desarrollado bien esa capacidad”.

- Características del contexto interaccional en la sala de clases:

Los alumnos y alumnas mantienen un comportamiento similar durante todas las sesiones registradas: se mantienen en sus puestos, en general no se escuchan murmullos, se observan dispuestos a trabajar, todos lo hacen individualmente y hay poca interacción entre pares. Se observa que los estudiantes están con disposición al trabajo, por lo que se puede interpretar que su disposición emocional hacia el aprendizaje es favorable. Los dos alumnos que responden más frecuentemente las preguntas del profesor y que se ubican adelante, presentan una especie de complicidad entre ellos y de competencia hacia el resto de sus compañeros, burlándose de las respuestas incorrectas; el profesor no interviene ni señala nada al respecto. La relación que establece el profesor con los alumnos está determinada por el contenido; es una relación ‘seria’, en la que no caben bromas o conversaciones sobre otros aspectos distintos a los contenidos que se deben trabajar. En una ocasión el profesor dice “recuerden que en clases no se juega”.

- De la relación entre estilos de interacción y la incorporación de la diversidad de los estudiantes.

El profesor no acoge la diversidad del estudiantado de su clase, en cuanto a significados o sentidos de aquello implicado en la temática que se trabaja, ya que no pregunta por experiencias previas ni vincula los contenidos con el mundo cotidiano de sus alumnos y alumnas. No interviene cuando los alumnos que se sientan adelante y contestan sus preguntas correctamente, se burlan de lo dicho o hecho por otros compañeros.

En la entrevista, el profesor señala que acompaña a los alumnos que tienen dificultades para aprender y por lo tanto requieren apoyo. Manifiesta que algunos niños 'captan' mejor que otros: *" hay alumnos que con dar la instrucción solamente ya pueden desarrollar solos las actividades, no necesitan más apoyo, y hay otros alumnos que basta con entregarles la guía y son capaces de desarrollar por sí solos, pero hay otros que no logran captar ni con imágenes ni con la instrucción de la guía y además de eso necesitan un apoyo permanente, esa es la razón por la que siempre me aproximo y me siento al lado de aquellos niños que tienen más problemas de captar más rápido".*

El profesor explica que tiene alumnos con distintos ritmos de aprendizaje y que utiliza como estrategia que los más rápidos ayuden a los más lentos: "con esos niños que son rápidos yo cómo hago que esos niños no se aburran, ayúdale tú a otro muchacho que no sabe pero no le hagas tú la tarea, ayúdale, explícale, entonces ellos también aportan y colaboran ahí". Esto no se observa en las clases registradas.

- En relación a las expectativas sobre el aprendizaje de sus estudiantes:

El profesor estima que no todos sus estudiantes aprenden lo mínimo que se establece para el nivel, pero sí lo mínimo que él se propuso que aprendieran. Considera que hay niños que aprenden más y mejor que otros, pero que esto no se debe a falta de capacidad de los alumnos sino, sobre todo, a las dificultades de acceso derivadas del clima de la zona. También que los niños con dificultades van a necesitar siempre apoyo adicional: *"...pero generalmente, son alumnos que si tienen necesidades especiales van a tenerlas así como de forma permanente de quinto a octavo, son alumnos que tienen mayores necesidades educativas y hay que estar permanentemente apoyándolos".*

Los aprendizajes que para el profesor son más relevantes son la comprensión de lectura y la escritura: *"... lo fundamental para un alumno, que logre comprender y escribir".*

- Distinción entre estudiantes:

El profesor hace, implícitamente, distinción entre sus estudiantes,. Las respuestas a sus preguntas son, por lo general, correctas y provienen de los mismos estudiantes, especialmente de los niños que se sientan en la primera fila y que suelen burlarse de las respuestas incorrectas de sus compañeras y compañeros. Llama la atención que un niño que se sienta al fondo de la sala es el que más interviene en forma espontánea, a diferencia del resto del curso, y da mayormente respuestas pertinentes, aunque no las esperadas. Frente a lo anterior, los alumnos que responden las preguntas del profesor del modo esperado, suelen reírse de los comentarios de este niño; el profesor ignora esta situación.

- Participación de la familia y la comunidad:

La percepción del profesor sobre la participación de los apoderados y de la comunidad es que esta es insuficiente. Si bien existen apoderados muy preocupados y colaboradores, en general hay poca preocupación de los padres por los alumnos y por la escuela: *“hay padres muy preocupados que los están acompañando permanentemente, que vienen permanentemente a preguntar cómo va mi hijo y en qué le puedo ayudar, en qué puedo colaborar; y hay otros padres que uno no los ve durante todo el año, por distintas razones y circunstancias y hay otros padres también que tienen competencias lectoras y otros que no simplemente, que no tuvieron ese nivel de escolaridad, entonces hay una diversidad”*.

El profesor señala que hay que entenderse sobre si la escuela está al servicio de la comunidad o la comunidad está inserta en la escuela. Señala que existe una actitud de tolerancia por las raíces culturales, que los apoderados muestran preferencia por el trato con algunos profesores, pero que falta mayor preocupación de las familias y de la comunidad.

En relación al PEIB:

En la práctica estudiada no hay incorporación de aspectos interculturales o de elementos de la cultura mapuche, aunque alumnos y profesor pertenecen a esa cultura. Lo propio de la cultura mapuche quedaría para los asesores culturales, en los horarios de los que estos disponen en los cursos de transición y primer ciclo.

En la entrevista, el profesor comenta que la mirada mapuche frente a la escuela es diferente a la escuela no mapuche, y que la interculturalidad está dirigida solo a niños mapuche y debiese ser también para niños no mapuche, considera que la cosmovisión mapuche es tan diferente que es por eso que no se ha logrado comprender en su cabalidad. Señala que es necesario que los profesores sean interculturales y que la actual visión deja fuera a los niños que no son indígenas: *“...si los profesores planteamos que los niños deben ser interculturales para que también los profesores seamos interculturales, que podamos y que separamos manejarnos tanto en una como en otra cultura (...) la visión intercultural es que tiene eso, que tiende a ayudar a que los mismos indígenas sean interculturales y dónde quedan los niños que no son indígenas...”*

Comenta que la cultura mapuche es holística, es integrada y participa toda la familia: *“[los niños indígenas] no son interculturales, no se plantea de esa forma, esa es una gran diferencia (...) la educación mapuche por ejemplo, es una visión mucho más holística, (...) por ejemplo yo trabajo en lenguaje aquí y educación matemática acá, la cultura mapuche por ejemplo no parcela de esa forma sino que es una visión integradora, una visión del mundo global (...) donde está el padre, la madre, el abuelito, la abuelita y no solamente está el apoderado o el papá. En la cultura mapuche no existen los apoderados, el concepto de apoderado como tal sino que está el papá o la mamá y si no está el papá o la mamá la abuelita no puede ser apoderada y es parte de la familia, la familia desde la cosmovisión del mundo mapuche no es papá, mamá, hermano, hermana, está el tío, la tía, el primo, el abuelito, por parte de mamá y papá, entonces te fijas ahí hay una gran diferencia; el otro elemento importante y fundamental es el concepto de la vida, el concepto de la naturaleza, de la tierra (...) y que la sociedad chilena no los consideró y si no considera está en un segundo plano (...) el respeto a los mayores por ejemplo, cómo aprenden nuestros niños, aprenden en la práctica, y desde el mundo occidental el que los niños no trabajen eso es como dice la política están atentando contra los derechos del niño, en la cultura mapuche el niño es como parte de la vida, es parte de la cultura, el niño tiene que estar haciendo un aporte, estar desarrollando una actividad, obviamente no una actividad esforzada como la de un adulto pero es aceptado culturalmente que un niño o una niña tiene que aprender a desarrollarse porque el día de mañana le va a corresponder desarrollar ese rol y en la cultura mapuche el niño aprende en su entorno, en su medio natural y en distintos momento”*.

Indica que cuando el niño mapuche, en distintos momentos de su vida, está en actividades comunitarias o rituales propias de su cultura, está aprendiendo y *“entonces ahí hay una pedagogía que es muy distante a la pedagogía que se ha venido desarrollando en el mundo occidental”*.

El profesor estima que se debiera plantear una educación mapuche, desde la cultura mapuche y para la cultura mapuche

Existe correspondencia parcial entre lo observado en la práctica y lo que el profesor expresa en la entrevista, ya que situaciones a las que él hace referencia, como por ejemplo que compañeros más aventajados ayuden a los menos aventajados, no ocurren en las sesiones estudiadas. Del mismo modo, él indica la relevancia de considerar los conocimientos previos de los niños sobre los contenidos que se trabajan, lo que tampoco se observa en las clases registradas.

El análisis de la práctica de este profesor, permite establecer correspondencia parcial con los criterios y descriptores del Dominio B del Marco para la Buena Enseñanza, pertinentes a las situaciones de clases estudiadas, ya que establece normas que todos conocen y aceptan, estructura un ambiente organizado de trabajo, promueve un clima de esfuerzo y perseverancia para realizar trabajos de calidad; utiliza recursos coherentes con las actividades de aprendizaje y facilita que los alumnos dispongan de ellos en forma oportuna. Sus expectativas respecto a las posibilidades de aprendizaje de sus estudiantes, no son iguales para todos y todas, aunque señala que esto no se debe a la capacidad de los alumnos sino a factores socio culturales y al contexto familiar rural.

Este docente se guía por el currículo oficial, planifica cuidadosamente sus clases, se preocupa constantemente por perfeccionarse y declara explícitamente la carencia formativa en cuanto a que la teoría no se operacionaliza en la práctica, tanto en la formación inicial como en algunos perfeccionamientos o capacitaciones. La construcción del saber pedagógico se daría en la práctica, donde se crearían las situaciones pertinentes, producto del “ingenio del pedagogo”, ya que la formación no muestra cómo lo que se aprende en la teoría se puede ‘poner en acto’ en el aula. Este docente, que es mapuche, señala su disconformidad con el planteamiento educativo respecto a la interculturalidad. Su idea respecto a lo que debiera ser considerado es distinta a lo que existe; sin embargo, en sus clases no se menciona nada atinente a la identidad cultural mapuche y no se observa ningún aspecto del contexto interaccional distintivo de esa cultura.

9.2 Segundo nivel de análisis

Por su extensión, las matrices de análisis completas, con el detalle por profesor y nivel, se adjuntan en Anexo 2.

Se presentan a continuación los gráficos que sintetizan los resultados del segundo nivel de análisis, según profesor y si los cursos son completos o multigrado. Si bien ambos niveles de análisis consideran la totalidad de los objetivos del estudio, en este segundo nivel se puede visualizar si las prácticas pedagógicas observadas se corresponden con el currículo oficial, tanto de preescolar como de básica.

9.2.1 Nivel Preescolar

-Categoría Clasificación: De acuerdo a la matriz de análisis establecida, las dimensiones consideradas en esta categoría son las siguientes:

a	Integración de sub-sectores de aprendizaje
b	Distinción saber escolar-saber dóxico

c	Distinción entre el decir-hacer del profesor y de los estudiantes
d	Distinción de conocimientos del sub-sector de aprendizaje
e	Distinción de los distintos momentos de la clase
f	Distinción sobre quien posee el conocimiento
g	Ubicación de estudiantes según rendimiento
h	Distinción entre buenos y malos estudiantes

El siguiente cuadro muestra los resultados del análisis comparativo efectuado para esta categoría y sus dimensiones, correspondiente a la práctica pedagógica de cuatro docentes del nivel preescolar (P1, P2, P3 y P4)

	P1	P2	P3	P4
a				
b				
c				
d				
e				
f				
g				
h				

Fuerte	
Débil	
Tendencia fuerte*	
Tendencia débil*	
No observado	

*Las tendencias implican mayor propensión a una clasificación débil o fuerte, esto significa que no se distinguen en forma permanente, pero si tienen clara presencia.

- Profesor N°1: En la práctica profesional de este docente, se observan clasificaciones débiles en todas las dimensiones consideradas. Esto significa que los límites entre los tipos de conocimiento así como los roles involucrados en la relación pedagógica no son rígidos y permiten comunicaciones e intercambios. Las prácticas de la docente están centradas en el estudiante.
- Profesor N°2: En la práctica profesional de la profesora N°2, a diferencia del caso anterior, se observa una mayoría de clasificaciones fuertes, manifestada en las dimensiones referidas a Integración de sub-sectores de aprendizaje, lo que implica que no la hay o que esta es mínima; Distinción saber escolar-saber dístico, lo que significa que no se incorporan saberes previos extraescolares que traen los niños para relacionarlos con los contenidos y Distinción entre el decir-hacer del profesor y de los estudiantes, lo que implica que en esta práctica no se incluyen o consideran las valoraciones e interpretaciones de las experiencias de los alumnos como aportativas a la clase; Distinción de conocimientos del sub-sector de aprendizaje y Distinción de los distintos momentos de la clase, lo que implica que los contenidos, dentro del mismo subsector, son separados y no trabajados articuladamente y que existe una clara separación entre los momentos de la clase; Distinción sobre quien posee el conocimiento, cuya clasificación fuerte significa es la docente quien posee el conocimiento válido. Lo referido a la Ubicación de estudiantes según rendimiento, tiene tendencia hacia una clasificación débil y Distinción entre

buenos y malos estudiantes presenta una clasificación débil, en estas dos últimas dimensiones, se evidencia que, en general, la profesora no clasifica, implícita o explícitamente, algunos estudiantes como mejores o peores que otros.

- Profesor N°3: En la práctica profesional de la profesora N°3, se observa una tendencia hacia clasificaciones débiles, lo que se manifiesta en las dimensiones Integración de sub-sectores de aprendizaje; Distinción de conocimientos del sub-sector de aprendizaje y Ubicación de estudiantes según rendimiento. Las dimensiones, Distinción saber escolar-saber dóxico, Distinción de los distintos momentos de la clase, presentan una clasificación fuerte. Las dimensiones Distinción entre el decir-hacer del profesor y de los estudiantes y Distinción sobre quien posee el conocimiento presentan una tendencia a la clasificación débil y se observa que la dimensión Distinción entre buenos y malos estudiantes presenta una tendencia a la clasificación fuerte.
- Profesor n° 4: En la práctica profesional de esta docente, se observa una mayoría de clasificaciones fuertes, manifestadas en las dimensiones Integración de sub-sectores de aprendizaje, Distinción saber escolar-saber dóxico, Distinción entre el decir-hacer del profesor y de los estudiantes, Distinción de los distintos momentos de la clase y Distinción sobre quien posee el conocimiento. Las dimensiones, Ubicación de estudiantes según rendimiento y Distinción entre buenos y malos estudiantes presentaron una tendencia a la clasificación fuerte. La dimensión Distinción de conocimientos del sub-sector de aprendizaje no fue observada en las sesiones analizadas.

-Categoría Enmarcamiento

De acuerdo a la matriz de análisis establecida, las dimensiones consideradas en esta categoría son las siguientes:

a	Control del currículo
b	Control de las adecuaciones del currículo
c	Control del tiempo de aprendizaje: El/la docente determina el tiempo en el cual los estudiantes deben realizar las actividades?
c 2	Control del tiempo de aprendizaje: El/La docente espera o da tiempo adicional para realizar actividades a los niños que según el profesor tienen dificultades para aprender?.
c 3	Control del tiempo de aprendizaje: Se realizan actividades adicionales para aquellos niños que, según el profesor, tienen problemas para aprender?
c 4	Control del tiempo de aprendizaje: El tiempo de la clase, ¿está mayoritariamente centrado en las acciones del docente?
d	Control de la participación en la interacción
e	Control de las acciones.
f	Control del código lingüístico y de los significados

El siguiente cuadro muestra los resultados del análisis efectuado para esta categoría y sus dimensiones, correspondiente a la práctica pedagógica de los cuatro docentes del nivel (P1, P2, P3 y P4):

	P1	P2	P3	P4
a				

b				
c 1				
c 2				
c 3				
c 4				
d				
e				
F				

Fuerte	
Debil	
Tendencia fuerte*	
Tendencia débil*	
No observado	

*Las tendencias implican mayor propensión a una enmarcación débil o fuerte, esto significa que no se distinguen en forma permanente, pero si tienen clara presencia.

- Profesora n° 1: En la práctica profesional de esta docente, se observan enmarcamientos débiles en todas las dimensiones observadas. Esto significa que la docente realiza adecuaciones al currículum oficial (Nuevas Bases Curriculares), a sus contenidos, objetivos y secuencia, partir de las características de sus estudiantes y su contexto. No hay control del tiempo por parte del/la docente; los estudiantes determinan sus acciones, participan espontáneamente y construyen sus propios significados.
- Profesora N°2: En la práctica pedagógica de la profesora N°2, a diferencia del caso anterior, se observa una mayoría de enmarcamientos fuertes, manifestadas en el Control del tiempo de aprendizaje, tanto en lo referido a las actividades adicionales para aquellos niños que tienen problemas para aprender, como en que el tiempo de la clase está centrado en las acciones del docente. También en Control de la participación en la interacción, Control de las acciones y Control del código lingüístico y de los significados. Las dimensiones referidas al Control del tiempo de aprendizaje en que el/la docente determina el tiempo en el cual los estudiantes deben realizar las actividades y espera o da tiempo adicional para realizar actividades a los niños que tendrían dificultades para aprender, presentan tendencia al enmarcamiento fuerte. La dimensión referida al Control del currículum presenta también tendencia hacia el enmarcamiento fuerte; esto es, mayormente se siguen los objetivos y contenidos del currículum oficial y su secuencia, La única dimensión con tendencia al enmarcamiento débil es la referida al Control de las adecuaciones curriculares; esto es, la profesora adecúa algunas actividades tomando en cuenta la opinión de los estudiantes.
- Profesora N°3: En la práctica pedagógica de la profesora N°3, se observa una mayoría de enmarcamientos débiles. Solamente la dimensión referida al control del currículum tiene un enmarcamiento fuerte, lo que significa que si bien el/la docente sigue los lineamientos del currículum oficial en cuanto a objetivos y contenidos y su secuencia, permite modos de ejecución distintos que son propuestos los niños y niñas.
- Profesora n° 4: En la práctica profesional de esta docente, se observa una mayor frecuencia hacia los enmarcamientos fuertes, solamente la dimensión

referida al Control del tiempo de aprendizaje tiene tendencia al enmarcamiento débil.

9.2.2 Nivel 1° básico, 4° básico y 6° básico

a) Cursos completos:

-Categoría Clasificación: De acuerdo a la matriz de análisis establecida, las dimensiones consideradas en esta categoría son las siguientes:

a	Integración de sub-sectores de aprendizaje
b	Distinción saber escolar-saber dóxico
c	Distinción entre el decir-hacer del profesor y de los estudiantes
d	Distinción de conocimientos del sub-sector de aprendizaje
e	Distinción de los distintos momentos de la clase
f	Distinción sobre quien posee el conocimiento
g	Ubicación de estudiantes según rendimiento
h	Distinción entre buenos y malos estudiantes

El siguiente cuadro muestra los resultados del análisis comparativo efectuado para esta categoría y sus dimensiones, correspondiente a la práctica pedagógica de tres docentes de los niveles 1° básico, 4° básico y 6° básico, de cursos completos (P5, P8 y P11)

	P5	P8	P11
a			
b			
c			
d			
e			
f			
g			
h			

Fuerte	
Débil	
Tendencia fuerte	
Tendencia débil	
No observado	

- Profesora N°5: En la práctica profesional de esta docente, se observa una mayoría de clasificaciones débiles, que se manifiesta en casi todas las dimensiones analizadas. Esto significa que los límites entre los tipos de conocimiento así como los roles involucrados en la relación pedagógica permiten comunicaciones e intercambios. Se integran subsectores de aprendizaje y se articulan los conocimientos del mismo subsector. La práctica de este docente está centrada en el estudiante.
- Profesora N°8: En la práctica profesional de la profesora N°8, se observa diversidad en las clasificaciones; las dimensiones referidas a Distinción de los distintos momentos de la clase y Distinción sobre quien posee el conocimiento

presentan una clasificación fuerte, las dimensiones referidas a Integración de sub-sectores de aprendizaje y Distinción entre el decir-hacer del profesor y de los estudiantes presentan sólo una tendencia a la clasificación fuerte, lo que implica que, ocasionalmente, se integran subsectores de aprendizaje en las clases estudiadas y que existen espacios para la participación del/la estudiante. La dimensión referida a la Distinción entre saber escolar-saber dóxico y Distinción entre buenos y malos estudiantes presentan una tendencia a la clasificación débil, lo que implica que se escuchan los conocimientos y experiencias previas de los/las estudiantes, aunque no se incorporen a la temática de la clase. La dimensión referida a la Distinción de conocimientos del sub-sector de aprendizaje presenta una clasificación débil, esto es, se articulan conocimientos del mismo sub sector de aprendizaje.

- Profesor N°11: En la práctica profesional del docente N°11 se observa una mayoría de clasificaciones fuertes. Solamente la dimensión, Distinción de conocimientos del sub-sector de aprendizaje presenta una clasificación débil, ya que el docente articula y no separa los conocimientos del mismo subsector.

-Categoría Enmarcamiento

De acuerdo a la matriz de análisis establecida, las dimensiones consideradas en esta categoría son las siguientes:

A	Control del currículo
B	Control de las adecuaciones del currículo
c 1	Control del tiempo de aprendizaje: El/la docente determina el tiempo en el cual los estudiantes deben realizar las actividades
c 2	Control del tiempo de aprendizaje: El/La docente espera o da tiempo adicional para realizar actividades a los niños que según el profesor tienen dificultades para aprender?.
c 3	Control del tiempo de aprendizaje: Se realizan actividades adicionales para aquellos niños que, según el profesor, tienen problemas para aprender?
c 4	Control del tiempo de aprendizaje: El tiempo de la clase, ¿está mayoritariamente centrado en las acciones del docente?
D	Control de la participación en la interacción
E	Control de las acciones.
F	Control del código lingüístico y de los significados

El siguiente cuadro muestra los resultados del análisis efectuado para esta categoría y sus dimensiones, correspondiente a la práctica pedagógica de los tres docentes de los niveles 1°, 4° y 6° básico, de cursos completos. (P5, P8 y P11):

	P5	P8	P11
A			
B			
c 1			
c 2			
c 3			
c 4			
D			
E			
F			

Fuerte	
Débil	
Tendencia fuerte	
Tendencia débil	
No observado	

- Profesora n° 5: En la práctica profesional de esta docente, se observan enmarcamientos débiles, en casi todas las dimensiones observadas. Solamente la referida al control del currículo presenta una enmarcación fuerte; es decir, los objetivos, contenidos actividades y evaluación de la clase corresponden al currículo oficial, aunque el/la docente realiza adecuaciones curriculares en función de las características de sus estudiantes y su contexto. Tanto el control del tiempo destinado al aprendizaje, del código lingüístico empleado y de los significados o sentidos construidos, es ejercido tanto por el/la docente como por los estudiantes. En relación al tiempo de aprendizaje, no existe plazos específicos para la realización de las actividades y no hay distinción entre buenos y malos estudiantes.
- Profesora N°8: En la práctica profesional de la profesora N°8, a diferencia del caso anterior, se observa mayoría de enmarcamientos fuertes, solamente en las dimensiones referidas a Control del tiempo de aprendizaje, en cuanto a si el tiempo de la clase está mayoritariamente centrado en las acciones del docente, y Control de las acciones, hay una tendencia hacia el enmarcamiento débil; esto es, el tiempo de la clase está mayormente centrado en las acciones de los estudiantes y ellos tienen espacios para participar, en el marco de las instrucciones e intervenciones de la docente.
- Profesor N°11: En la práctica profesional del docente N°11 se observa, al igual que en el caso anterior, una mayoría de enmarcaciones fuertes y tendencia a esta en la dimensión Control del tiempo de aprendizaje, en lo referido a las actividades adicionales para quienes tienen problemas para aprender y en quién o quienes está centrado el tiempo de la clase, que, en este caso, no está mayoritariamente centrado en las acciones del docente sino en las de los estudiantes, pero las actividades que los niños y niñas realizan durante este periodo de tiempo están fuertemente direccionadas por las instrucciones e intervenciones del profesor.

b) Cursos multigrado: P7: 1° y 2° básico; P9: 3° a 6° básico; P6: 1° a 4° básico; P10: 5° y 6° básico.

-Categoría Clasificación: De acuerdo a la matriz de análisis establecida, las dimensiones consideradas en esta categoría son las siguientes:

a	Integración de sub-sectores de aprendizaje
b	Distinción saber escolar-saber dístico
c	Distinción entre el decir-hacer del profesor y de los estudiantes
d	Distinción de conocimientos del sub-sector de aprendizaje
e	Distinción de los distintos momentos de la clase
f	Distinción sobre quien posee el conocimiento
g	Ubicación de estudiantes según rendimiento
h	Distinción entre buenos y malos estudiantes

El siguiente cuadro muestra los resultados del análisis comparativo efectuado para esta categoría y sus dimensiones, correspondiente a la práctica pedagógica de cuatro docentes de niveles multigrado (P7, P9, P6 y P10)

	P7	P9	P6	P10
a				
b				
c				
d				
e				
f				
g				
h				

Fuerte	
Débil	
Tendencia fuerte	
Tendencia débil	
No observado	

- Profesora N°7: En la práctica pedagógica de esta docente, se observa una marcada frecuencia hacia las clasificaciones fuertes, que se manifiesta en casi todas las dimensiones observadas. Solo la dimensión Distinción de los distintos momentos de la clase, presenta sólo una tendencia a la clasificación fuerte.
- Profesora N°9: En la práctica profesional de la docente, se observa mayor frecuencia hacia las clasificaciones fuertes. La dimensión Distinción de los distintos momentos de la clase y la dimensión Distinción entre buenos y malos estudiantes, presentan sólo tendencia a la clasificación fuerte, mientras que la dimensión Ubicación de estudiantes según rendimiento es la única que se observa con una clasificación débil.
- Profesora N°6: En la práctica pedagógica de la docente, se observa una equivalencia entre las clasificaciones fuertes y débiles. Las dimensiones Integración de sub-sectores de aprendizaje, Distinción entre el decir-hacer del profesor y de los estudiantes y Distinción sobre quien posee el conocimiento, se observan con clasificación fuerte. Las dimensiones Distinción de conocimientos del sub-sector de aprendizaje, Ubicación de estudiantes según rendimiento y Distinción entre buenos y malos estudiantes se observan con clasificación débil. Las dimensiones Distinción saber escolar-saber dóxico y Distinción de los distintos momentos de la clase, presentan una tendencia hacia la clasificación fuerte.
- Profesor N°10: En la práctica profesional del docente N°10, se observa que las dimensiones Distinción entre el decir-hacer del profesor y de los estudiantes y Distinción entre buenos y malos estudiantes, presentan una tendencia hacia la clasificación fuerte. Las dimensiones Distinción de conocimientos del sub-sector de aprendizaje y Ubicación de estudiantes según rendimiento, presentan una clasificación débil. La dimensión Distinción sobre quien posee el conocimiento, presenta una tendencia hacia la clasificación débil.

-Categoría Enmarcamiento

De acuerdo a la matriz de análisis establecida, las dimensiones consideradas en esta categoría son las siguientes:

a	Control del currículo
b	Control de las adecuaciones del currículo
c 1	Control del tiempo de aprendizaje: El/la docente determina el tiempo en el cual los estudiantes deben realizar las actividades
c 2	Control del tiempo de aprendizaje: El/La docente espera o da tiempo adicional para realizar actividades a los niños que según el profesor tienen dificultades para aprender.
c 3	Control del tiempo de aprendizaje: Se realizan actividades adicionales para aquellos niños que, según el profesor, tienen problemas para aprender
c 4	Control del tiempo de aprendizaje: El tiempo de la clase, ¿está mayoritariamente centrado en las acciones del docente
d	Control de la participación en la interacción
e	Control de las acciones.
f	Control del código lingüístico y de los significados

El siguiente cuadro muestra los resultados del análisis efectuado para esta categoría y sus dimensiones, correspondiente a la práctica pedagógica de los cuatro docentes de niveles multigrado (P7, P9, P6 y P10):

	P7	P9	P6	P10
A				
B				
c 1				
c 2				
c 3				
c 4				
D				
E				
F				

Fuerte	
Débil	
Tendencia fuerte	
Tendencia débil	
No observado	

- Profesora N° 7: En la práctica profesional de esta docente, se observan con mayor frecuencia los enmarcamientos fuertes, manifestados en casi todas las dimensiones analizadas. Solamente la referida al Control del tiempo de aprendizaje, en donde el/la docente espera o da tiempo adicional para realizar actividades a los niños que tienen dificultades presenta solo tendencia al enmarcamiento fuerte.
- Profesora N°9: En la práctica profesional de la docente, al igual que en el caso anterior, se observa mayor frecuencia de enmarcamientos fuertes; solamente las dimensiones referidas al Control del tiempo de aprendizaje donde el/la docente determina el tiempo en el cual los estudiantes deben realizar las actividades y donde el tiempo de la clase está mayoritariamente centrado en las acciones del docente, presentan una tendencia al enmarcamiento débil. La dimensión Control de la participación en la interacción, presenta tendencia hacia el enmarcamiento fuerte
- Profesora N°6: En la práctica profesional de esta docente, se observa diversidad en la presencia de enmarcamientos débiles y fuertes. En las dimensiones

Control del tiempo de aprendizaje en que el/la docente determina el tiempo en el cual los estudiantes deben realizar las actividades, además de la dimensión Control de la participación en la interacción, se observan con enmarcamiento fuerte. La dimensión Control del tiempo de aprendizaje en que el/la docente espera o da tiempo adicional para realizar actividades a los niños que, según el profesor, tienen dificultades para aprender se observa con tendencia hacia el enmarcamiento fuerte. Las dimensiones de Control del tiempo de aprendizaje y Control del código lingüístico y de los significados, se observan con enmarcamiento débil, es decir, se permite que los estudiantes nominen objetos y/o relaciones con vocabulario distinto al empleado por el profesor y no se enfatiza un significado único. En las dimensiones Control del currículo y Control de las adecuaciones del currículo y se observa tendencia hacia el enmarcamiento débil, lo que implica que se realizan algunas modificaciones al currículo oficial, en lo relativo a objetivos, contenidos y su secuencia. La dimensión Control de las acciones también presenta tendencia al enmarcamiento débil.

- Profesor N°10: En la práctica profesional de este docente, se observa una leve tendencia hacia los enmarcamientos fuertes. Las dimensiones Control de las adecuaciones del currículo y Control del tiempo de aprendizaje (El/la docente determina el tiempo en el cual los estudiantes deben realizar las actividades, El/la docente espera o da tiempo adicional para realizar actividades a los niños que tendrían dificultades y El/la docente realiza actividades adicionales para aquellos niños que, según el profesor, tienen problemas para aprender), presentan una enmarcación fuerte. En las dimensiones Control del currículo y Control de la participación en la interacción, se observa una tendencia hacia el enmarcamiento fuerte. En las dimensiones Control del tiempo de aprendizaje y Control del código lingüístico y de los significados, se observa una enmarcación débil. En la dimensión Control de las acciones, se observa una tendencia hacia el enmarcamiento débil.

9.3 Correspondencia primer y segundo nivel de análisis

Se establece la correspondencia entre los resultados de ambos niveles de análisis, en lo relativo a los aspectos del saber pedagógico considerados en el estudio: la concepción de aprendizaje subyacente a las prácticas pedagógicas estudiadas, la estructuración de un contexto interaccional que favorezca el aprendizaje y la incorporación de la diversidad de los estudiantes en el proceso.

9.3.1 En relación al saber sobre cómo ocurre el aprendizaje:

Las concepción general de aprendizaje subyacente a 9 de las 11 las prácticas estudiadas, es congruente con el supuesto de que este ocurre por la captación de las propiedades de los estímulos del medio y no por una construcción del sujeto a partir de sus conocimientos y experiencias previas. Consecuentemente, estas prácticas se caracterizan por ser especialmente instruccionales (se les indica a los alumnos qué y cómo hacer), se reitera la instrucción y la explicación para facilitar la memorización. Esto se corresponde con Clasificación y Enmarcamiento Fuerte, o Tendencia Fuerte, para la mayoría de las dimensiones relativas a este saber. La clasificación fuerte de las dimensiones Distinción saber escolar-saber dístico y Distinción entre el decir-hacer del profesor y de los estudiantes, implica que en esas prácticas pedagógicas no se consideran las vivencias, valoraciones, experiencias e interpretaciones de las experiencias de los alumnos como aportativas a la resolución de problemas o a la aclaración de los contenidos de la clase y no se las incorpora. Los enmarcamientos fuertes implican que, con diferentes énfasis, los profesores tienden a mantener el control unilateral de los distintos aspectos involucrados en la relación pedagógica

Por su parte, la concepción general de aprendizaje que implicaría que este proceso ocurre desde el sujeto, a partir de conocimientos y experiencias previas, subyace a sólo 2 de las 11 prácticas pedagógicas analizadas y se corresponden con Clasificación y Enmarcamiento Débil en las dimensiones relacionadas. Una clasificación débil implica que los conocimientos a ser aprendidos y enseñados están mucho menos limitados por los roles de transmisor/receptor de conocimientos, considerándose las experiencias, valoraciones y opiniones de los estudiantes como contenidos válidos para ser enseñados y aprendidos en el contexto de las relaciones de aula, por lo que se los incorpora a la temática de la clase. Un enmarcamiento débil, implica que el control del currículo desarrollado en el aula y/o las modificaciones efectuadas al mismo, el tiempo destinado al aprendizaje, las acciones que se establecen, el código lingüístico empleado y los significados o sentidos construidos, son compartidos, con distintos énfasis, entre el/la docente y sus estudiantes.

9.3.2 En relación al saber sobre cómo facilitar un contexto interaccional en el aula que favorezca el aprendizaje (propiciar una disposición emocional favorable en el estudiantado):

En todas las prácticas estudiadas, los y las estudiantes se observan en una disposición emocional favorable, con independencia de la concepción de aprendizaje subyacente a dichas prácticas. Para la mayoría de los docentes participantes en este estudio, aprendizaje y disposición emocional están fuertemente imbricados. Esto indicaría que los estilos de relación interpersonal profesor-estudiante, son los que determinarían dicha disposición y no el mayor o menor control sobre los tiempos, las acciones de los alumnos y alumnas y sobre los códigos lingüísticos y los significados. Sin embargo, es interesante hacer notar que en las dos prácticas a las que subyace una concepción de aprendizaje que supone la construcción activa desde el sujeto, existe correspondencia con Clasificación y Enmarcamiento Débiles; en cambio, en los 9 casos en que la concepción de aprendizaje distinguida es la que supone la captación de estímulos del medio, se da tanto la correspondencia con Clasificación y Enmarcamiento Fuerte como con Débil y sus respectivas Tendencias.

9.3.3 En relación al saber sobre la atención pedagógica a la diversidad que es condición de la situación educativa (aceptación y valoración de los significados y sentidos que trae el estudiantado):

Se consideran las dimensiones b, c, f, y h de Clasificación, y todas las de Enmarcamiento. Sólo en los dos casos en que se distingue una concepción de aprendizaje que supone la construcción activa desde el estudiante a partir de sus conocimientos previos, las docentes acogen la diversidad, aceptan distintas respuestas y valoran las experiencias de los niños, integrándolas a la temática de la clase. Para estos casos existe correspondencia con Clasificación y Enmarcamiento Débil, en todas las dimensiones consideradas. En los nueve casos en que se distingue una concepción de aprendizaje que implica la especificación del aprendizaje desde el medio, los profesores, en general, no acogen la diversidad de sentidos y significados que traen los niños y no valorar sus experiencias previas, aunque los escuchen. En estos casos, se observa correspondencia con Clasificación y Enmarcamiento Fuerte y sus Tendencias, en la mayoría de las dimensiones consideradas.

9.4 En relación con la implementación del currículo oficial

En la mayoría de las prácticas pedagógicas analizadas se observa un Enmarcamiento fuerte para la dimensión de Control del currículo, lo que implica que tanto los objetivos como los contenidos tratados en las clases registradas y su secuencia y evaluación,

cuando esta se observa, corresponden a lo establecido por el currículo oficial. En este mismo sentido, y para la dimensión de Control de las adecuaciones del currículo, en seis de las once prácticas analizadas, con distintos énfasis, se observa la existencia de modificaciones motivadas por necesidades o intereses de los estudiantes, así como integración entre subsectores de aprendizaje o entre contenidos del mismo subsector: tres de preescolar, una de primero básico, una de cuarto básico y una de curso multigrado de 1° a 4°. Entre estas prácticas se ubican las dos a las cuales subyace una concepción de aprendizaje de tipo socio constructivista.

9.5 En relación con las orientaciones del Programa EIB.

En general, en las prácticas pedagógicas estudiadas no se observa un enfoque intercultural ni la incorporación de contenidos de la cultura mapuche que estén contextualizados en la vida cotidiana de los niños y niñas mapuche que constituyen la casi totalidad del estudiantado, aún cuando dos de las escuelas han sido focalizadas por el PEIB, y es evidente el interés de dos profesoras no mapuche en contribuir a sus objetivos. Una de estas profesoras, incorpora y trabaja contenidos de la cultura mapuche en algunas de sus clases, pero al no implementar un enfoque intercultural, no recoge las experiencias e interpretaciones de los niños y niñas, que permitirían dar sentido a dichos contenidos en el marco de su vida cotidiana. La otra profesora incorpora contenidos como entidades fijas y descontextualizadas.

En general, los docentes parecen desconocer los procesos del PEIB. En el caso de las escuelas focalizadas, las actividades de dicho programa quedan mayormente acotadas a los cursos designados para tener asesores culturales en determinados horarios, sin que el resto de los docentes participe ni tenga mayor conocimiento sobre el desarrollo de esas actividades. Aún cuando algunos profesores han asistido a las capacitaciones del PEIB, no se evidencian resultados de estas capacitaciones en las clases estudiadas, en cuanto a la integración contextualizada en el presente de los estudiantes, de aspectos o elementos de la cultura mapuche a sus clases. En relación con la participación de los padres y la comunidad, se confirman los resultados de otros estudios en cuanto a que esta es insuficiente, según la percepción de la mayoría de los profesores y profesoras.

Destaca el hecho que los tres profesores que se declaran mapuche, expliciten su desacuerdo con la concepción de educación intercultural del PEIB y no sigan sus recomendaciones en lo relativo a la lengua, el mapudungun, a pesar de que los tres parecen manejarla. En los tres casos, los docentes tampoco concuerdan con el currículo oficial, especialmente en cuanto a que separa conocimientos que en su cultura se conciben integrados, pero dos de ellos lo siguen rigurosamente. Esto implicaría que estos profesores desarrollan una labor profesional contradictoria con sus propias creencias; sólo una profesora adecua las Nuevas Bases Curriculares al marco de su cultura.

En dos prácticas pedagógicas, se observa implícito lo que constituiría, a nuestro juicio, un verdadero abordaje intercultural, porque se favorece el que los estudiantes aprendan a respetar y valorar la diversidad entre personas, aún cuando no se incluyan menciones sobre rituales o símbolos, expresiones en mapudungun o aspectos históricos de la cultura mapuche. Esto ocurre en la práctica de una profesora mapuche de párvulos y en la de una profesora no mapuche de 1° básico, quienes implementan el currículo integrando contenidos y relacionándolos con el mundo cotidiano de sus estudiantes, acogen la diversidad de significados y sentidos que traen los niños y

niñas, incentivan la colaboración y el respeto entre pares, valoran y legitiman las opiniones y ejecuciones de todos y todas y las incorporan a la temática de la clase, asegurándose de que los y las compañeras participen en esta dinámica. En estas dos prácticas, no se hace alusión a contenidos de la cultura mapuche como temas de aprendizaje ni se traducen palabras del castellano al mapudungun. La profesora mapuche, prepara y desarrolla sus clases en el marco de su cultura, integra distintos sub sectores teniendo como objetivo transversal que los niños comprendan la interconexión con la naturaleza; modifica el currículo oficial según el contexto y, principalmente, según los intereses de los niños y niñas. En la práctica de 1° básico, la profesora, que no es mapuche, prepara y desarrolla sus clases siguiendo el currículo oficial, pero realizando adecuaciones curriculares e integrando contenidos de distintos sub sectores que vincula con el mundo cotidiano de sus estudiantes, en correspondencia con sus características e intereses y considerando sus circunstancias sociales y personales.

9.6 Análisis comparativo con los resultados del estudio anterior en aulas de escuelas de la región Metropolitana.

9.6.1 En relación a los aspectos del saber pedagógico considerados:

-En ambos estudios, en el saber pedagógico desplegado en el aula es mayoritaria la concepción general de aprendizaje que considera que el aprendizaje es especificado por el medio y no desde el propio estudiante. Del total de 23 prácticas pedagógicas analizadas, sólo 6 (4 de la Región Metropolitana y 2 de la Región de la Araucanía), evidencian que la concepción de aprendizaje subyacente es la que considera que el aprendizaje es un proceso activo desde el propio estudiante.

-En relación al contexto interaccional que se propicia en el aula, se aprecia una importante diferencia: En el estudio anterior, en 7 de las 12 prácticas estudiadas, el/la docente propiciaba un contexto interaccional en el cual se observaba a los y las estudiantes en una disposición emocional favorable durante la mayor parte de la clase, lo que no ocurría en las restantes. En las escuelas de la región de La Araucanía, esto se observa en todas las prácticas estudiadas, sin excepción, tanto en los cursos completos como en los multigrado. Con independencia de la concepción de aprendizaje subyacente a la práctica pedagógica, y de si en esta se acoge o no la diversidad del estudiantado, todos y todas los docentes de los 11 grupos-cursos cuyas prácticas pedagógicas fueron analizadas, propician un contexto interaccional en el que prima una disposición emocional favorable hacia el aprendizaje; esto es, donde los y las estudiantes están atentos a lo que dice o hace el profesor o profesora, hacen preguntas, trabajan siguiendo las instrucciones, preguntan por la calidad de sus ejecuciones y se observan cómodos y tranquilos. No se distingue en los estudiantes comportamiento alguno que pudiese interpretarse como de molestia o desagrado hacia el profesor, hacia los pares o hacia la clase en general; por el contrario, en todos los cursos se aprecia un profundo respeto por el/la docente y, en la gran mayoría, se observa en los estudiantes preocupación por colaborar con sus compañeros y compañeras. Con una excepción, correspondiente a 6° básico, no se observan actitudes de competencia entre pares. En las ocasiones en que algún profesor se ausenta de la sala, no hay cambios en la actitud de los estudiantes. En general, el comportamiento en clases del estudiantado, en cuanto a sus características, difiere de modo importante entre las escuelas de la Región Metropolitana y las escuelas rurales de La Araucanía, en todos los niveles observados.

En ambos estudios, los y las docentes que propician un contexto interaccional en el aula en el que prima una disposición emocional favorable de los estudiantes, consideran que emociones y aprendizaje están fuertemente imbricados. La mayoría de los docentes manifiestan altas expectativas sobre el aprendizaje de sus estudiantes

-En relación a la aceptación e incorporación de la diversidad de construcciones de sentidos y significados del estudiantado, en ambos estudios esto sólo ocurre en aquellas prácticas a las que subyace una concepción que supone que el aprendizaje ocurre como un proceso activo desde el propio estudiante; es decir, en 4 prácticas pedagógicas de la Región Metropolitana y en dos de la Región de la Araucanía. Las primeras correspondieron a un curso de preescolar, uno de 4° básico y dos de 6° básico. Las segundas, a un curso de preescolar y uno de primero básico. La consideración de la diversidad de los estudiantes se aprecia particularmente en la incorporación de contenidos emergentes a partir de los intereses o interrogantes de los mismos estudiantes, dándoles un tratamiento curricular ya sea en el momento mismo en que surgen o bien en la sesión siguiente, en donde la docente ha integrado dichos contenidos a su propia planificación de las clases. Esto implica modificar los plazos y tiempos estimados inicialmente y significa que los estudiantes pueden intervenir la planificación de la unidad de aprendizaje, seleccionado, implícitamente, contenidos que pueden ser tratados en clase. Lo anterior, los motiva a ir aportando mayor información respecto del tema tratado, haciendo que el contenido escolar inicialmente planificado abarque un ámbito mayor al señalado en el Programa de Estudio, lo que redundaría en la emergencia e integración de nuevos contenidos y en el interés de los estudiantes por participar de la clase y por dar sus opiniones ante lo hecho o dicho por sus pares, ya que se tratan temas que han surgido desde sus propios intereses y conocimientos previos y que han sido legitimados por el/la docente ante el curso. Las profesoras a cargo de estos cursos no tienen en común ni la formación ni los perfeccionamientos, ni el tiempo de ejercicio profesional; viven y trabajan en distintos contextos y atienden pedagógicamente a niños y niñas de diferentes edades en instituciones educativas de dependencia diversa (municipal, particular subvencionada y del magisterio). Lo que es común a las prácticas pedagógicas de estas docentes, según los resultados del análisis, es la concepción de aprendizaje subyacente a su quehacer profesional, la total coherencia entre lo observado y las explicaciones y fundamentaciones dadas en las entrevistas y revisión de sus clases, la correspondencia con la mayoría de los criterios y descriptores del MBE en los aspectos pertinentes a las clases analizadas y la reflexión constante que declaran realizar sobre su quehacer, en función del interés por el desarrollo personal de los alumnos y alumnas. En estas prácticas, si bien mayoritariamente se sigue el currículo oficial, se realizan adecuaciones curriculares según el contexto y las características e intereses de los/ las estudiantes, existiendo, al menos, integración de contenidos del mismo subsector. Estas docentes manifiestan altas expectativas sobre el aprendizaje de todas y todos sus estudiantes y una alta y preeminente valoración por aprendizajes que se relacionan con los objetivos fundamentales transversales.

9.6.2 En ambos estudios, el análisis efectuado con la matriz de la propuesta pedagógica Metodología Interaccional Integrativa (MII), permite relacionar la implementación curricular de las prácticas pedagógicas estudiadas, con el Dominio B del Marco para la Buena Enseñanza, en la mayoría de sus criterios y descriptores. Del mismo modo, en los dos estudios, el segundo nivel de análisis posibilita confirmar la implementación del currículo oficial en las prácticas estudiadas, la presencia o ausencia de adecuaciones curriculares relacionadas con las características de los alumnos y sus contextos, y la integración o no integración de contenidos entre subsectores de aprendizaje y/o entre contenidos del mismo subsector.

9.6.3 Existe correspondencia entre el primer y segundo nivel de análisis en ambos estudios, lo que permite ratificar las situaciones didácticas en las que los aspectos del saber pedagógico considerados se operacionalizan en Clasificaciones y Enmarcamientos Fuertes o Débiles.

10 Conclusiones

➤ En todos los casos, se puede determinar cuál de las concepciones de aprendizaje consideradas en el estudio, subyace a las prácticas pedagógicas estudiadas.

➤ A nueve de las once prácticas pedagógicas estudiadas, subyace la concepción de aprendizaje que supone que lo que hace o dice el profesor especifica lo que el alumno aprende; es decir, la concepción de aprendizaje es la que supone que este proceso ocurre por la captación de las propiedades de los estímulos del medio. Lo anterior significa que esos docentes conservarían premisas de pensamiento sobre una realidad objetiva y única que el estudiante debe aprender “tal como es”. Consecuentemente, estas prácticas se caracterizan por ser especialmente instruccionales (se les indica a los alumnos qué y cómo hacer), se reiteran las instrucciones y explicaciones, hay poco espacio para que el estudiantado dé su opinión sobre los temas o, si este existe, las opiniones de los niños y niñas no son incorporadas al desarrollo de los contenidos. En la mayoría de estas prácticas pedagógicas, el saber pedagógico se operacionaliza con Clasificaciones y Enmarcamientos Fuertes, en las Dimensiones relacionadas. No obstante, los profesores y profesoras tienen un trato amable y respetuoso con sus estudiantes, propiciando un contexto interaccional en el aula en el que predomina una disposición emocional favorable de los y las estudiantes hacia las actividades de aprendizaje. En seis de las nueve prácticas, los fundamentos, explicaciones y comentarios vertidos por las/los docentes en relación a su adscripción a una concepción de aprendizaje, no se corresponden con lo observado en sus prácticas. En todos los demás aspectos, las explicaciones de los nueve profesores y profesoras guardan coherencia total o parcial con lo observado en sus prácticas. En relación a la correspondencia con las recomendaciones del Dominio B del Marco para la Buena Enseñanza, en 8 de estas prácticas pedagógicas se observa que, aunque parcial, existe correspondencia con la mayoría de los criterios y descriptores del MBE pertinentes a las clases analizadas. En sólo una práctica pedagógica, esta correspondencia es escasa.

Siete de estos nueve profesores y profesoras, tienen altas expectativas sobre el aprendizaje de la mayoría de sus estudiantes. En cuanto a los aprendizajes que más valoran, tres de ellos se refieren a contenidos programáticos, especialmente comprensión de lectura y matemática, dos docentes consideran que los aprendizajes más importantes de lograr por sus estudiantes se relacionan con el desarrollo de habilidades sociales, y para los otros cuatro docentes, la autoestima y el desarrollo de valores, constituyen los aprendizajes que consideran más relevantes de ser logrados por sus alumnos y alumnas.

En relación con los contenidos programáticos, en el desarrollo de las clases de estos 9 docentes no se visualizan dificultades por parte de los estudiantes para seguir las instrucciones y desarrollar las actividades solicitadas. A modo de ejemplo, en un curso multigrado de 1° y 2° año básico, se registran situaciones en que los niños y niñas leen fluidamente los textos que ellos construyen y que se caracterizan por una

redacción adecuada. En un curso multigrado de 5° y 6°, es notable la coherencia interna de las creaciones literarias y la capacidad de los estudiantes de cambiar el género literario a la creación de base. En un curso completo de 4° básico, los estudiantes realizan actividades complejas de producción de textos. En todas estas prácticas pedagógicas, los y las estudiantes se observan interesados, trabajan durante toda la clase, hacen preguntas y no existe manifestación alguna de molestia o desagrado. Cuando en un curso la profesora se ausenta de la sala, los estudiantes no modifican en absoluto su comportamiento.

➤ En los dos casos en los que se puede determinar que la concepción de aprendizaje subyacente a la práctica pedagógica es la que supone un proceso de construcción desde el estudiante, a partir de sus conocimientos y experiencias previas (uno de párvulos y uno de primero básico), las docentes propician un contexto interaccional grato y acogen la diversidad de construcciones de mundo -sentidos y significados- que traen los alumnos sobre la temática de la clase. Esto ocurre principalmente de tres modos: a) el o la estudiante responde incorrectamente o hace un comentario no atinente, la profesora no destaca el error, ni verbal ni actitudinalmente, y pregunta la opinión a los demás; si otro estudiante dice que está mal, ella pide fundamentar (¿por qué?) y pregunta a otro u otra estudiante, después de lo cual la respuesta correcta es consensuada; b) la profesora no dice ni hace nada al respecto, escucha al alumno y sigue escuchando a los otros; en un momento posterior de la clase, orienta la conversación de modo de clarificar para todos el concepto o la respuesta correcta y c) cuando una niña o niño hace un comentario que parece no atinente y que provoca reacciones entre los compañeros, la profesora indaga sobre el sentido del comentario y lo legitima ante el curso, relacionándolo con la temática de la clase. Ambas docentes vinculan aprendizaje y emociones, y estructuran la situación de aprendizaje pidiendo a los alumnos que indiquen lo que saben sobre la temática, a partir de una contextualización inicial; los escuchan e incorporan sus comentarios al contenido de la clase, piden la opinión de los otros estudiantes, no destacan los errores sino que guían a su descubrimiento, valoran y legitiman todas las intervenciones y les dan sentido al interior del contenido trabajado, hacen preguntas abiertas, permiten a los niños y niñas más de un modo de ejecución, no hacen distinciones entre estudiantes y propician el trabajo colaborativo. Estas docentes no apuran a sus estudiantes ni enfatizan la disciplina en el sentido del silencio y el control del movimiento de los alumnos, sino más bien se centran en que todos y todas realicen las actividades.

Ninguna de estas docentes declara adscribir a un determinado enfoque o concepción de aprendizaje ni relaciona su quehacer profesional con teorías particulares; ambas asumen que el saber pedagógico desplegado en el aula tiene que ver más con su experiencia docente que con su formación, tienen altas expectativas sobre el aprendizaje de todos y todas sus estudiantes y, para ellas, los aprendizajes más valorados y cuyo logro consideran más importante por ser la base de los otros, son los relacionados con la autoestima, el respeto mutuo, la autonomía, la solidaridad y el desarrollo personal. Los fundamentos, explicaciones y comentarios entregados en la revisión de sus clases, son completamente coherentes con lo observado en sus prácticas pedagógicas. En los dos casos, existe correspondencia total entre la práctica estudiada y los criterios y descriptores del Dominio B del Marco para la Buena Enseñanza, pertinentes a las situaciones analizadas. En la casi totalidad de las dimensiones establecidas para las categorías de clasificación y enmarcamiento, sus prácticas se ubican en Clasificación y Enmarcamiento Débiles.

En relación a los objetivos programáticos, en el caso del nivel de párvulos, destaca el interés de los niños y niñas por participar en la temáticas de la clase, así como las demostraciones de alegría al terminar sus trabajos y mostrárselos a los compañeros. En el caso de 1° básico, además del interés por participar, llama la atención la fluidez en

las lecturas realizadas por distintos alumnos y alumnas en las clases registradas, así como la adecuada redacción al producir los textos que luego leen al curso; también la participación con opiniones divergentes, y la mantención y fundamentación de esas opiniones ante los pares.

- Las prácticas pedagógicas en los cursos multigrado, con una excepción, se caracterizan por la preparación de actividades y materiales por separado para cada nivel. Las profesoras dan instrucciones para un nivel y entregan material para desarrollar la actividad y luego hacen lo mismo para el otro nivel. Esto hace que la interacción entre pares de distinto nivel sea prácticamente nula. En la práctica pedagógica en que esto no ocurre, que corresponde a un curso multigrado de 5° y 6° básico, el profesor trabaja el mismo contenido con ambos niveles, declarando que se preocupa de exigirles más a los de 6°, y los estudiantes se organizan siempre para trabajar en grupos. En este curso, llaman la atención positivamente las creaciones literarias que los y las estudiantes presentan en las clases registradas, especialmente por su coherencia interna y redacción.
- La gran mayoría de los docentes cuyas prácticas se estudiaron, 10 de 11, implementan el currículo oficial sin modificaciones en lo relativo a objetivos, contenidos y su secuencia. No obstante lo anterior, en seis de estas once prácticas se realizan adecuaciones al interior de las temáticas, ya sea integrando otros sub sectores u otros contenidos del mismo subsector.
- La mayoría de las profesoras y profesores, no hacen distinción entre estudiantes.
- El análisis efectuado con la matriz de la propuesta pedagógica Metodología Interaccional Integrativa (MII), permite relacionar la implementación curricular de las prácticas pedagógicas estudiadas, con el Dominio B del Marco para la Buena Enseñanza, en la mayoría de sus criterios y descriptores.
- La operacionalización de las categorías de Clasificación y Enmarcamiento permiten ratificar los resultados del primer nivel de análisis, en cuanto a las concepciones de aprendizaje subyacentes a las prácticas estudiadas, a la estructuración de los contextos interaccionales en el aula que favorecerían los aprendizajes de los estudiantes, y a la aceptación e incorporación de la diversidad presente en el grupo de estudiantes de cada curso. Del mismo modo, este segundo nivel de análisis posibilita confirmar la implementación del currículo oficial en las prácticas estudiadas, la presencia de adecuaciones curriculares relacionadas con las características de los alumnos y sus contextos, y la insuficiente integración entre subsectores de aprendizaje y/o entre contenidos del mismo subsector.
- En relación al PEIB y sus orientaciones, se concluye que la mayoría de los y las docentes no están interiorizados con sus procedimientos e implementación y parecen considerarlo ajeno, aún cuando pertenezcan a escuelas que han sido focalizadas por dicho programa y/o hayan asistido a capacitaciones relacionadas. Consecuentemente, en las clases analizadas no se observa la incorporación de contenidos de la cultura mapuche contextualizados en el mundo cotidiano de los niños y niñas, de acuerdo a las orientaciones del PEIB, en ningún caso.
- Los tres profesores mapuche, colaboradores en este estudio, están en desacuerdo con la estructura del currículo oficial por considerarlo contrario a los sistemas de conocimientos propios de su cultura, que también es la de sus estudiantes. Sin embargo, dos de ellos siguen sus lineamientos con rigurosidad, lo que implicaría que estos docentes realizan un trabajo profesional contrario a las

concepciones de mundo que poseen. Tampoco comparten los lineamientos y orientaciones del PEIB y sólo uno de ellos vincula, planificadamente, la temática de las clases con su cultura y, por tanto, con el mundo cotidiano de sus estudiantes; esto, sin hablar en mapudungun, incluir aspectos rituales o simbólicos ni traducir palabras del castellano al mapudungun, sino enfatizando la interconexión del hombre y la naturaleza, el respeto por los demás, la solidaridad y el trabajo colaborativo.

➤ La comparación con los resultados del estudio previo realizado en escuelas de Santiago, informa lo siguiente:

-La concepción general de aprendizaje subyacente a las prácticas estudiadas en ambas regiones, mayoritariamente no corresponde a la que actualmente se acepta y declara en la formación docente inicial y continua, sino a aquella que supone que el aprendizaje ocurre por la captación de estímulos, en la que la realidad es única y objetiva.

-Se confirma lo ya visualizado en el estudio anterior, respecto a que propiciar un contexto interaccional grato para los estudiantes no se vincula necesariamente con una concepción de aprendizaje determinada y sí con las creencias del profesor o profesora sobre la imbricación entre aprendizaje y emociones; lo que indica que la concepción de aprendizaje subyacente, si bien determina el modo de implementación del currículo, no determina el estilo de relación interpersonal profesor-estudiante.

-A diferencia de las prácticas pedagógicas estudiadas en la Región Metropolitana de Santiago, en todas las clases analizadas de la Región de la Araucanía, los y las docentes propician un contexto interaccional grato para sus estudiantes, sin excepción.

- La aceptación e incorporación de la diversidad de construcciones de mundo que trae el estudiantado a los contenidos o temática de las clases, es la competencia profesional docente con menor presencia en las prácticas estudiadas, tanto de la Región Metropolitana como de La Araucanía, y sólo se observa en aquellas a las cuales subyace una concepción general de aprendizaje de tipo socio constructivista, en las cuales las docentes implementan el currículo a partir de acoger e incorporar los significados y sentidos previos de los estudiantes sobre los contenidos o temáticas, enfatizando el respeto por el otro, el desarrollo personal y la valoración de sí mismos.

- La mayoría de las/los docentes implementa el currículo oficial sin modificaciones, pero la integración de subsectores y /o la integración de contenidos del mismo sub sector, así como las adecuaciones curriculares, tienen mayor presencia en la implementación curricular en las escuelas rurales de La Araucanía.

-La correspondencia con el Dominio B del MBE, es mayor en las prácticas docentes de las escuelas rurales de La Araucanía.

-La mayor diferencia entre los contextos interaccionales de las aulas observadas, es el comportamiento de los estudiantes. En las aulas de La Araucanía, todo el estudiantado en las prácticas analizadas se muestra interesado en la realización de las actividades, y no se observa ningún comportamiento que pudiese considerarse disruptivo o de desagrado ante la clase, la actividad, el comentario o la instrucción/evaluación del profesor. En el mismo sentido, en las aulas rurales de La Araucanía, no se registra ninguna situación de molestia entre pares, por el contrario, en varias se evidencia la colaboración espontánea entre estudiantes.

Finalmente, podemos concluir que los aspectos del saber pedagógico considerados en ambos estudios, son operacionalizados de distintos modos, *según sea la concepción de aprendizaje subyacente al quehacer profesional del profesor o profesora y el contexto interaccional que él o ella propicia en el aula*, lo que estaría indicando que estos son dos dominios fundamentales a considerar en la formación docente inicial y continua. Los docentes cuyas prácticas fueron analizadas, operacionalizan su quehacer de modo consistente con las premisas de pensamiento subyacentes: si piensan que lo externo es lo que informa de su existencia, entonces enfatizan la repetición, priorizan el trabajo individual y las evaluaciones con preguntas de respuesta única, porque el objetivo es que las relaciones y las cosas se aprendan tal como son, objetivamente. En cambio, si la concepción subyacente supone que el aprendizaje es un proceso que se determina desde el estudiante, a partir de sus distinciones, donde los cambios que en él ocurren se sustentan en su bagaje experiencial, emocional y cognoscitivo, entonces los docentes, además de propiciar la participación de los estudiantes, enfatizan el trabajo colaborativo, valoran las experiencias e incorporan la diversidad de sentidos y significados presente en el grupo, para que los nuevos conceptos, relaciones, situaciones u objetos que se desea que los estudiantes aprendan, tengan más posibilidades de ser significativos para todas y todos. La aceptación e incorporación a la temática de la clase de la diversidad de construcciones de mundo –sentidos y significados- del estudiantado, es la competencia profesional docente con menor presencia en los dos estudios realizados.

11 Recomendaciones para la formulación de políticas públicas

11.1 Para políticas públicas de formación inicial y continua:

El estudio muestra que los aspectos del saber pedagógico que fueron considerados son operacionalizados de distintos modos, *según sea la concepción de aprendizaje subyacente al quehacer profesional del profesor o profesora del grupo de estudio y según la imbricación que para él o ella tiene el aprendizaje y las emociones*. La mayoría de los profesores y profesoras participantes en la investigación, tanto de la Región Metropolitana como de La Araucanía, basa su accionar en el aula en concepciones de aprendizaje ausentes desde hace casi dos décadas en la formación inicial y continua, a pesar de ser profesionales que han participado o están participando en actividades y cursos de perfeccionamiento, que están interesados en aportar a la investigación educacional para mejorar el aprendizaje de sus estudiantes y que, en su mayoría, declara adscribir a una concepción general de aprendizaje de tipo socio constructivista. Lo anterior, permite inferir que no existiría una cabal comprensión de la relación entre la teoría que se aprende, en la formación o en el perfeccionamiento, y la práctica en situaciones concretas de aprendizaje y enseñanza. La comprensión de esta relación es lo que articula los saberes constitutivos del saber pedagógico, por lo que su carencia podría estar a la base de la falta de coherencia que aún persiste entre el discurso de los profesores respecto a cómo conciben el aprendizaje y sus prácticas en el aula. Vinculado a lo anterior, y como evidencian los resultados de ambos estudios, la competencia profesional del profesor o profesora para acoger e incorporar la diversidad del estudiantado, se observa disminuida o ausente en la mayoría de las prácticas analizadas, a pesar de la preeminencia otorgada a este aspecto en el discurso educativo, tanto en el de las políticas públicas como en el de las instituciones formadoras. Es urgente, entonces, implementar cambios en la formación inicial y continua que posibiliten al futuro docente y a quien se perfecciona, tener la experiencia, en el proceso de construcción de su saber

pedagógico, de ser sujeto de aplicación de la concepción de aprendizaje aceptada en el discurso.

Pensamos que para lograr que los docentes y los futuros profesores “se apropien” de lo que aceptan en el discurso como concepción de aprendizaje y aprendan a trabajar pedagógicamente con la diversidad, es necesario una rearticulación de la teoría-práctica que permita la vivencia de la relación dialógica entre lo que el docente aprende en su formación y/o perfeccionamiento sobre el aprendizaje y la interacción humana, y el “aterriaje” de aquello en su propia experiencia como estudiante o profesor-estudiante. Dado que la formación y el perfeccionamiento se basan en teorías de tipo constructivistas que son ampliamente aceptadas, podemos inferir que el principal obstáculo epistemológico para la transformación de la práctica pedagógica en la escuela no es la comprensión de la teoría como tal, sino la comprensión de la relación dialógica entre esa teoría y la práctica concreta en contextos particulares. Nuestra recomendación es considerar estos aspectos en el perfeccionamiento docente, en los programas o cursos de las distintas áreas y niveles, enfatizando el rol del docente como profesional de la disciplina pedagógica, cuyo objeto de estudio es la educación para el desarrollo humano de quienes son sus estudiantes. A nuestro juicio, se ha priorizado el rol técnico del docente, quien, cada vez más, se esfuerza por seguir las indicaciones y sugerencias del currículo oficial, sin que exista una base de entendimiento provisto por su formación como profesor o profesora, que le permita recrear nuevas estrategias y metodologías basadas en las teorías de aprendizaje que aprendió, pero que casi no tuvo ocasión de vivenciar como estudiante en situaciones concretas. La formación docente inicial y el perfeccionamiento de los profesores en servicio, serían las instancias en las que se debería evidenciar la operacionalización de las nuevas concepciones de aprendizaje, para propiciar un cambio real en las premisas de pensamiento de los docentes acerca de cómo ocurre el aprendizaje en sus estudiantes y poder desarrollar competencias profesionales para el trabajo pedagógico con la diversidad del estudiantado. Para el o la docente, las experiencias de formación que le permitan tener la vivencia de modos de interacción en la situación de aprendizaje, coherentes con las teorías que aprende, podría ser una manera eficaz de instalar una especie de *cultura de la exigencia de una debida correspondencia teoría-discurso-práctica*, que parece estar todavía ausente en la formación inicial y continua, independientemente del nivel o disciplina.

Esta es una recomendación concreta, no teórica; es decir, si los programas, cursos o seminarios destinados a la formación docente continua, en cualquier nivel y subsector, tuviesen obligatoriamente una unidad en la cual el profesor o profesora a cargo debiese demostrar a sus profesores-estudiantes la coherencia entre la teoría de aprendizaje en la que se basa (o que enseña y/o acepta) y el modo en que estructura las situaciones de aprendizaje en ese curso, podríamos iniciar esa cultura de la exigencia de una debida correspondencia teoría-discurso-práctica en educación. Considerando que la mayoría de los profesores que imparten tales cursos son docentes formadores de profesores, esta unidad de correspondencia efectiva teoría-discurso-práctica podría tener alcances importantes también en la formación docente inicial, puesto que dichos formadores tendrían la necesidad de revisar sus propias prácticas para hacerlas coherentes con lo que enseñan.

11.2 Respecto al PEIB

Las orientaciones del PEIB no se evidencian en las clases analizadas, tampoco parece ser un programa relevante para la mayoría de los profesores, incluyendo a los docentes mapuche. Esto, se vincula con los resultados del estudio relativos a la concepción general de aprendizaje que, mayoritariamente, subyace a las prácticas

pedagógicas analizadas, en las cuales la aceptación e incorporación de la diversidad del estudiantado es la competencia profesional menos observada. Consideramos que esta carencia formativa es el primer obstáculo que debiera superarse para implementar un enfoque intercultural, por lo que, en primer lugar, hacemos extensivas al PEIB las recomendaciones planteadas más arriba, para que el perfeccionamiento o capacitación docente que se efectúa para su implementación, contemple como base la reconceptualización de lo que significa la diversidad del estudiantado, mapuche o no mapuche, previo a la consideración de elementos lingüísticos, tradicionales, históricos o a la traducción de palabras del castellano a las lenguas de los pueblos originarios.

En segundo lugar, y tal como han mostrado otros estudios, citados en el presente informe, la convivencia familiar mapuche en comunidades de la Región de La Araucanía y la convivencia en la escuela están orientadas por distintas lógicas, que corresponderían a sistemas de conocimiento y aprendizaje distintos en algunos o en muchos sentidos. Esto se constata en el desacuerdo con la estructura del currículo oficial y con el PEIB, explicitado por los profesores mapuche colaboradores en el estudio, por ser contrarios al modo de concebir el mundo en su cultura, lo que podría estar a la base de la poca participación de las familias mapuche en el proceso escolar de sus hijos e hijas, así como en los resultados obtenidos por los y las estudiantes de escuelas rurales con mayoría de estudiantes indígenas, en las mediciones nacionales. En cuanto a este último aspecto, es interesante hacer notar que la disposición emocional favorable del estudiantado hacia la situación de aprendizaje es observada en todas las prácticas pedagógicas analizadas, lo que, de acuerdo a resultados de investigación, se vincularía directamente con los resultados de aprendizajes programáticos; en el mismo sentido, en las escuelas rurales se observa una mayor correspondencia del actuar de las/los docentes con los criterios y descriptores del Dominio B del MBE y mayor presencia de adecuaciones curriculares que en las prácticas estudiadas previamente en Santiago, lo que también favorecería el logro de los objetivos de aprendizaje. No obstante, los estudiantes pertenecientes a escuelas rurales de comunidades mapuche de La Araucanía, obtienen los más bajos puntajes en las mediciones nacionales.

Por todo lo anterior, pensamos que es urgente y necesario promover estudios que nos permitan acercarnos a las concepciones que sobre la educación y la escuela tiene las personas que, perteneciendo a culturas distintas, deben participar del sistema que es propio de la cultura dominante. Esto es, no sólo promover la indagación respecto a cómo enseñan los profesores y cómo aprenden los estudiantes en escuelas de comunidades indígenas, sino, junto con aquello, develar las concepciones y valoraciones que sobre la educación y la escuela tienen las familias que viven en comunidades indígenas, con el objetivo de establecer puntos de encuentro en la perspectiva de los sistemas de conocimiento propios de esas culturas, que den mayor sentido, efectividad y proyección a los esfuerzos que se desarrollan a partir de la política pública y que tienen el propósito de implementar un real enfoque intercultural en educación en Chile.

Bibliografía

- Alegría, M. y Cisternas, T. (2003) "Significados y Saberes que Orientan las Acciones Educativas de Estudiantes de Pedagogía de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación". Actas Congreso FID. UMCE.
- Ansión, J. (1997). *Interculturalidad y Educación en el Perú*. Lima: Foro Educativo.
- Bourdieu, P. (1990) *Sociología y cultura*. Grijalbo, México.
- Berstein, B. (1985) Clasificación y enmarcamiento del conocimiento educativo. *Revista Colombiana de Educación*, n°15 :47-74.
- Cabrera, J. (2003) Discurso docente en el aula. *Estudios Pedagógicos*, n°29:7-26.
- Cañulef, E. (2002). *Introducción a la Educación Intercultural Bilingüe*. Temuco: Instituto de Estudios Indígenas, Universidad de la Frontera.
- Carihuentro, S. (2007). *Saberes mapuche que debiera incorporar la educación formal en contexto interétnico e intercultural según sabios mapuche*. Tesis de grado, Magister en Educación con Mención en Currículum y Comunidad Educativa. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Santiago, Chile.
- Catrileo, María. (2002) Miradas y Voces en torno a la Educación Bilingüe Indígena. *Estudios Filológicos*, n°37:272-273.
- Cerda, A.M.; Egaña, M.L.; Magendzo, A.; Santa Cruz, E. y Varas, R. (2004) *El complejo camino de la formación ciudadana*. PIIE.
- Cornejo R. y Arredondo J. (2001) La importancia de los factores socio-ambientales e interpersonales al interior de las instituciones escolares. *Ultima Década* n°15:11-52.
- _____. (2007) Variables y factores asociados al aprendizaje escolar. Una discusión desde la investigación actual. *Estudios Pedagógicos XXXIII*:155-175
- Chaves E., Edwin (2007) Inconsistencia entre los programas de estudio y la realidad de aula en la enseñanza de la estadística de secundaria. *Actualidades Investigativas en educación*. Vol. 7, n° 3:1-35. Universidad de Costa Rica.
- Díaz A., Tatiana (2007) "Las relaciones pedagógicas profesor estudiante como configuradoras de escenarios curriculares intra aula". Tesis Doctoral. Pontificia Universidad Católica de Chile.

- Díaz A.,T. y Druker I., S. (2007) La democratización del espacio escolar: Una construcción en y para la diversidad. *Estudios Pedagógicos* vol. XXXIII, n°1: 63-77
- Díaz Q, V. (2005) Teoría emergente en la construcción del saber Pedagógico. *Revista Iberoamericana de Educación* N°37/3
- Fernández, F. (2003). Hacia la construcción de una educación pertinente: *La Educación Intercultural Bilingüe en La primera Región*. Tesis de grado de Licenciado en Antropología. Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Santiago, Chile
- Flórez, O., R. (1994) *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Caracas. Mc Graw Hill.
- Goetz, J.P. y LeCompte (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid. Morata.
- Hevia, R. (2005). Culturas originarias: Integración y desarrollo de nuestra diversidad. En *Diversidad Cultural. El valor de la Diferencia*. Negrón, B. y Nett, M 99- 112. Santiago: LOM.
- Ibáñez, Nolfia (1999) ¿Cómo surge el lenguaje en el niño?. Los Planteamientos de Piaget, Vygotski y Maturana. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*. Vol VIII N° 1: 41-54.
- _____ (2000) El lenguaje como construcción del mundo en el niño. *Revista de Tecnología Educativa* Vol.XIV N°3:407-432.
- _____ (2000a) El lenguaje en el niño. Una nueva mirada. *Estudios Pedagógicos* N°26:51-67
- _____ (2002) La metodología Interaccional Integrativa: una propuesta de cambio. *Teoría e Práctica de Educacao*. Vol 4 N° 10: 97-114. Maringa.
- _____ (2003) La construcción del mundo en el lenguaje. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*. Vol.XII, n° 2:71-84.
- _____ (2004^a)La interacción prelingüística: primeras coordinaciones de acciones consensuales". *Estudios Pedagógicos* N° 30:61-74.
- _____ (2002^a) Las emociones en el aula. *Estudios Pedagógicos* N°28:31-45.
- _____ (2005) "Metodología Interaccional Integrativa (MII): Un Modelo de aprendizaje. *Esquemas Pedagógicos* N° 6: 28-34. U. de Cundinamarca.
- _____ (2006) La comprensión de lo diverso como condición de la Calidad educativa. *Investigaciones en Educación*. Vol. VI, n°2: 73-86
- _____ (2007) Informe de avance Proyecto FONIDE 8513

- _____ (2007^a) El lenguaje como construcción de mundo y la diversidad en la escuela: estudio en dos culturas. *Synergies Chili* n° 3:143-155.
- _____ (2009) El contexto interaccional y la diversidad en la escuela. Estudios Pedagógicos (en prensa)
- Ibáñez N.; Barrientos F.;
Delgado T. y Geisse, G. (2003): "Las emociones en el aula como factor relevante en la formación docente " Informe final de investigación.XVII Enc. Nacional y 3° Internacional de Investigadores en Educación. Santiago. CPEIP
- Ibáñez N.; Barrientos F.;
Delgado T. y Geisse, G. (2004) Las emociones en el aula. Santiago. Colección DIUMCE n° 2.
- Ibáñez N.; Barrientos F.;
Delgado T. y Geisse, G. (2007) La evaluación del contexto interaccional en aulas de educación parvularia, básica y media. Informe Final de Investigación. XIX Enc. Nacional y 5° Internacional de Investigadores en Educación Santiago. CPEIP.
- Ibáñez N.; Barrientos F.;
Delgado T. y Geisse, G. (2009) La evaluación del contexto interaccional en aulas del sistema escolar, desde la visión de los actores. Informe Final de Investigación. Santiago. DIUMCE.
- Ibáñez N.; Díaz T.;
Druker S.; Rodríguez S y
Smith. C. (2008) *Saber pedagógico y práctica docente. Estudio en aulas de educación parvularia y básica.* Colección I + I. Santiago.DIUMCE
- Ibáñez, N. y Maturana, H.(2003) El surgimiento del lenguaje en el niño. Informe Final de Investigación. Proyecto Fondecyt 2000 N°100078.
- Ibáñez, N. y Maturana H. (2005) El surgimiento del lenguaje en el niño. Informe Final de Investigación, Proyecto Fondecyt 2002 N°1020492.
- Jáuregui, M. R.,
Carrasco, L. y Montes, I. (2003) "Evaluando, evaluando: ¿Qué piensa y qué hace el docente en el aula?. Informe Final de Investigación. Univ.Católica Santa María. Perú. Disponible en:
<http://cies.org.pe/files/active/0/R0204.pdf>
- Latorre, Del Rincón
y Arnal, (1997) Metodologies de la investigació educativa. Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya, Barcelona.
- Kane G.; Ruth, (2002) Cómo enseñamos a los docentes. *Perspectivas*, vol. XXXII, n° 3, Disponible en:
<http://www.ibe.unesco.org/publications/Prospects/ProspectsPdf/123s/kanes.pdf>
- Llanquinao, L.; Antinao,

- L. y García P. (2005) Proyecto de intervención educativa con enfoque intercultural: descripción de dos experiencias en comunidades mapuche. En Quilaqueo, Quintriqueo y Cárdenas (Eds.) *Educación, Currículo e Interculturalidad*. Temuco. UCT, Facultad de Educación:147-164
- Leppänen, U.; Niemi, P. y Jari-Erik, K.A. (2004) Development of reading skills among preschool and primary school pupils, *Reading Research Quarterly* 39: 72-93
- Leyton, M.; Mancilla, V.; Navarrete, V. y Painen, P. (2005) "Noción de Educación Intercultural Bilingüe en experiencias educativas de dos escuelas ubicadas en comunidades mapuche de la IX región"- Tesis Licenciatura en Educación. Universidad Católica de Temuco.
- Lobos, J. y Águila, M. (2004). *La educación como construcción social y la educación intercultural bilingüe, revisión crítica de una propuesta; enfocada en los casos de Trapa-Trapa y Puerto Choque*. Tesis de grado de Licenciado en Antropología. Universidad Austral de Chile. Valdivia, Chile.
- Maturana, H. (1990) *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago. Hachette
- Mercado, Ruth (2002) Los saberes docentes como construcción social. México. Fondo de Cultura Económica
- Miller, Errol (2002) "Políticas de formación docente en la mancomunidad del Caribe". En *Formación Docente: un aporte a la discusión*. UNESCO:15-34.
- MIDEPLAN Encuesta Casen 2006
- MINEDUC (2000).Desafíos y Fundamentos del Programa de Educación Intercultural Bilingüe. En http://www.mineduc.cl/index.php?id_portal=28&id_seccion=662&id_contenido=470
- MINEDUC (2003) Marco para la Buena Enseñanza.
- _____ (2006/2007) Resultados SIMCE
- _____ 2004-2004 Orientaciones Nivel de Educación Básica <http://www.mineduc.cl/biblio/documento/Orientaciones.pdf>
- _____ (2005^a) Informe de la Comisión sobre Formación Docente Inicial. Serie Bicentenario.
- _____ (2005) Orientaciones Programa Educación Intercultural Bilingüe
- _____ (2008). Programa de Educación Intercultural Bilingüe PEIB. http://www.peib.cl/link.exe/PEIBOrigenes/Logros_2007

- Nervi, M. Loreto (2006) El saber pedagógico en Chile: Un contexto Contradictorio. En *Perspectivas Educativas* N° 6:
- Nervi M. L. y Nervi, H. (2007) *¿Existe la Pedagogía?*. Santiago. Universitaria.
- OCDE (2004). *Informe de la Educación en Chile*. Santiago. MINEDUC/OCDE.
- Olivares, O. (2005) Proyecto educación Intercultural Bilingüe Valle de Codpa. Disponible en <http://www.redinnovemos.org>
- Quilaqueo, D. (2005) Asumir la formación en educación intercultural considerando saberes y conocimientos mapunche o mapuche. En Quilaqueo, Quintriqueo y Cárdenas (Eds.) *Educación Currículum e Interculturalidad*. Temuco. UCT, Facultad de Educación:17-30
- Riquelme, P. (2000) Teorías implícitas y su influencia en la práctica pedagógica de un grupo de profesores pertenecientes a una escuela urbano marginal de Temuco. *Saberes y Haceres*, 2, 2:63-73.
- Sánchez, C., M. Angel (2003) *Diversificación curricular y Diseño de práctica de aula intercultural en Educación Primaria: Posibilidades y Desafíos*. Instituto de Estudios Indígenas. Universidad de La Frontera.
- San Miguel, J. (2005) Nuevas demandas de la educación básica rural *Revista Digital eRURAL*, Año 3 N° 5 junio 2005. Disponible
- Sandín , M. (2003) "Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones". Madrid. Mc Graw and Hill Interamericana de España Disponible en: <http://www.revistaerural.cl>
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Nueva York. Basic Books.
- _____ (1995) Knowing-in-action: the new scholarship requires a new epistemology. *Change*. Washington, DC: 27-35.
- Shulman S., L. (2005) El saber y entender de la profesión docente. *Centro de Estudios Públicos* N°. 99: 195-224
- _____ (2005^a) Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. En *Profesorado Revista de currículo y formación del profesorado*. V.9 n°2
- Stake, R. (1999) Investigación con estudio de casos Madrid, Morata
- Suárez D., Martín E. (2006) "EL saber pedagógico de los profesores de la Universidad de Los Andes Táchira y sus implicaciones en la enseñanza". Tesis doctoral. Universidad Rovira I Virgili. Tarragona-Cataluña. España.

- Tadeu da Silva, T. (1998) Cultura y currículum como prácticas de significación. *Revista de Estudios de Currículum*:59-76
- Tardif, Jacques. (2003) Desarrollo de un programa por competencias: De la intención a la puesta en marcha.(Traducido de *Pedagogie collégiale*.Vol. 16. No. 3 Mars 2003 por Óscar Corvalán). En *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias, REDEC. N° 1. 2008*. Universidad de Talca. Disponible en: <http://dta.utalca.cl/ojs/index.php/fcompetencias/article/view/8/5>
- Vaillant Denise (2004) Formación de formadores. Estado de la práctica. En *Cuadernos de Preal*, No 25. Santiago. 2a parte
- Valenzuela G., Isabel (2006) Hacia la construcción del saber especializado del profesor: el saber pedagógico. Instituto de Educación. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Vera N. J. A;
Domínguez G., Rosario (2005) Práctica docente en el aula multigrado rural de una población mexicana. *Educacao e Pesquisa*. Vol.31, N°.1:31-43.
- Villalta P., Marco A. (2004) Construcción de la práctica pedagógica del docente en la sala de clase. *Signo educativo* . Año 13, n° 130.

Documentos:

- Síntesis conclusiones 2° Encuentro Nacional de Políticas de Formación Docente. Universidad Católica de Temuco. Temuco, 2006.
- Síntesis conclusiones 3er. Encuentro Nacional de Políticas de Formación Docente. Universidad Católica R. Silva Henríquez. Santiago, 2007.
- Síntesis conclusiones 4° Encuentro Nacional de Políticas de Formación Docente. Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación-Universidad Católica de Valparaíso. Valparaíso, 2008.