



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

Facultad de Filosofía y Educación.

Departamento de Educación Diferencial.

“Análisis de las intervenciones dirigidas a la protección del derecho a la educación de los niños en el centro de reparación especializada de administración directa “Galvarino””

Memoria de Título Licenciatura en
Educación y Pedagogía en
Educación Diferencial Especialidad
Problemas de Aprendizaje

Profesora Guía: Marcela Santander Díaz.

Estudiantes: Daniela Casanova Carrasco.

Stephanie Jeria Díaz.

Pablo Martínez Atenas.

Santiago, Marzo 2013.



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.
Facultad de Filosofía y Educación.
Departamento de Educación Diferencial.

“Análisis de las intervenciones dirigidas a la protección del derecho a la educación de los niños en el centro de reparación especializada de administración directa “Galvarino””

Memoria de Título Licenciatura en
Educación y Pedagogía en
Educación Diferencial Especialidad
Problemas de Aprendizaje

Profesora Guía: Marcela Santander Díaz.

Estudiantes: Daniela Casanova Carrasco.
Stephanie Jeria Díaz.
Pablo Martínez Atenas.

Santiago, Marzo 2013.

AGRADECIMIENTOS (Generales).

Fue largo el camino y, aunque a ratos no supimos si llegaríamos al destino, ahora miramos hacia atrás y con la pera tiritona vemos que lo logramos.

Estamos felices por esto, orgullosos de nosotros mismos, pero el pecho se nos hincha principalmente por el infinito agradecimiento por quienes hicieron que el camino fuera llevadero, ya que nunca estuvimos solos en el trayecto; alguien fue nuestros zapatos, a ratos alguien cargó nuestra mochila, otros nos dieron agua o nos mandaron ánimos para seguir caminando.

Queremos agradecer de manera particular a nuestra profesora guía, la profesora Marcela Santander. No hemos conocido persona más jugada que ella. Siempre con su sonrisa y con su ánimo que inspira. Sin su guía y participación esta investigación no hubiese llegado a tan buen puerto.

Está también quien mueve los hilos del departamento de diferencial: nuestro querido Vitoco. Dicen que los perros captan las intenciones de la gente y no nos cabe duda de esto porque difícilmente encontraremos un "tío" tan bonachón como él.

Con mucho cariño queremos agradecer a la familia Jeria Díaz, ya que fueron esenciales en el desarrollo del seminario. Gracias por la paciencia, el alojamiento, las risas, los materiales y la comida en aquella semana caótica. Este trabajo prácticamente lleva sus apellidos. Prometemos que pronto los iremos a visitar de nuevo, pero sin tanta presión

Y por supuesto, queremos agradecer a nuestras compañeras, ya que en estos años, con buenos y malos momentos pudimos crecer y aprender. Fueron lindos años llenos de desafíos, de los cuales pudimos salir airoso. Les deseamos el mejor de los éxitos a cada una de ustedes.

Hay mucha gente a quien agradecer y pocas líneas para escribir, pero queremos dejarles una frase del profesor Paulo Freire que nos emociona, representa y representará también a futuro, en esta nueva etapa que comienza.

*"Soñamos y trabajamos para recrear el mundo,
porque nuestro sueño es un sueño con una realidad menos malvada,
menos perversa,
en que uno pueda ser más gente que cosa."*

Agradecimientos Daniela Casanova.

Agradezco;

En primer lugar, a la persona más importante en mi vida, José Tomás, quien me hizo conocer el amor puro e incondicional, de quien estoy enamorada desde que supe de su existencia, por quien tengo el valor de enfrentar cualquier cosa en el camino, pero por sobre todo, agradecerle porque desde que llegó, es quien ilumina y llena de alegría cada uno de mis días. (Eres la razón, de esforzarme y no olvidar quien soy...Mientras vea presente tu emoción, tu sonrisa... Si estás bien también lo estoy... 🎵),

A cada miembro de mi familia, por mantenerse firmes, por los valores entregados y por cada empujoncito y ayuda cada vez que lo necesité,

A mi familia elegida (mis amigos), por no fallar ni faltar en ningún momento y sobre todo por hacerme sentir tan querida, necesaria y capaz de lograr lo que me proponga,

A la profesora Marcela Santander, por confiar ciegamente en nosotros y darnos la seguridad que nos faltaba para desarrollar este proceso,

Y finalmente, a Pablo y Karito, por ser quienes me acompañaron en tantos momentos de alegrías y tristezas a lo largo de estos 5 largos años. Por ser quienes confiaron en mis capacidades e hicieron que yo también pudiera hacerlo. Por ser quienes hicieron que este proceso de seminario fuera el mejor que alguien pudiera tener, lleno de alegrías, risas y buenos momentos.

Agradezco porque TODOS, siendo vasijas agrietadas y sin saberlo, fueron quienes alegraron mi camino paso a paso...

Por eso y mucho más... GRACIAS!!

Agradecimientos Stephanie Jeria.

“En este proceso tan importante de mi vida no puedo dejar de agradecer a mis padres por ser mis pilares fundamentales y por haberme criado como lo hicieron, muchas gracias por darme la oportunidad de ser lo que hoy soy. Seré una eterna agradecida de la vida por tener unos padres como ustedes, los amo. También quisiera agradecer a mi Nina con mi tío Lalo por considerarme una hija, por cuidarme, preocuparse, apoyarme y confiar en mí, gracias por ser mis segundos padres. No puedo dejar fuera a mis hermanos Erick y Jenny gracias por el apoyo y el aliento que me dieron en los momentos complicados. Marce muchas gracias por ayudarme a vivir este proceso tan importante en la vida, por guiarme y ser mi referente, eres y serás un orgullo y un ejemplo de superación. A toda mi familia en general tíos(as), primos(as), mi mamita, que siempre estuvieron presentes y preocupados de darme todo el aliento necesario para seguir adelante en este duro recorrido.

Quiero nombrar a unas personas que nunca dudaron de mí, que siempre estuvieron y han estado dispuestos a acompañarme sin condiciones Diego y Pamela, son demasiado importantes para mí y siempre agradeceré a la vida el poder tenerlos cerca. Tamara, Jeanette, Mauro, amigas y amigos en general gracias por la preocupación y el aliento que me dieron en los momentos complicados y también celebrar junto a mí mis logros.

Francisco gracias por acompañarme durante todo este proceso y por aguantar los momentos más difíciles que viví del mismo, las noches de desvelo, los días de stress y celebrar también cada uno de mis logros, te amo con la vida y espero seguir compartiendo miles de logros a lo largo de nuestras vidas. También quisiera agradecer todo el apoyo que me entregaron tus padres y tú familia.

Pablo y Dani, quiero decirles de corazón que fueron y serán uno de mis mejores amigos y cómplices en mi vida, gracias por confiar en mí y darme los abrazos, besos y comida necesaria para seguir adelante, los adoro y no estoy dispuesta a dejarlos ir tan fácilmente.

Por último quisiera agradecer a mi Martincito por entregarme a través de su amor, besos y abrazos la fuerza para intentar ser día a día una mejor persona. Te amo bebe.”

Agradecimientos Pablo Martínez.

Ha llegado un momento muy importante en mi vida: ya es tiempo de cosechar. Pero yo no sembré sólo, siempre hubo gente que me acompañó, me ayudó y apoyó.

Primero que todo a mi Madre, que gracias a sus esfuerzos, enseñanza y confianza pude crecer; a mi Bueli que siempre me acompañó y a mi Bro que nunca estará demasiado lejos como para brindar conmigo. Con amor también agradezco a mi Fran, quien juega de "10" en mi vida; poniendo la calma cuando hay presión y habilitando los mejores pases para que yo meta el golazo.

M-m-mis queridísimas c-c-compañeritas Carito y Dani (el orden de los nombres salió por sorteo), quienes me aguantaron y con quienes crecimos hartito durante todo el proceso ¿se han fijado chiquillas? ¡Somos secos! Las que extrañaré mucho cuando los días sean tranquilos.

También a mis profesoras y profesores por su comprensión y cariño, y porque nos trataban como personas, siendo consecuentes con el discurso de la carrera. Y por supuesto a Diferencial Unido, del cual orgullosamente me cuento entre los fundadores ¡Vamos chicos que este año daremos la vuelta!

En fin, hubo mucha más gente en el proceso a la cual debo nombrar: mi Papá, mis Buelos, tío Gus, Vitoco, Huguito, DaniR, Vale, Sol, Cinthia, Cami, Coni, Ive, Palo, Torres, Diane, Vio, Karlita, Pau, Niko, Zorrito, "Los Cabros"... y bueno, que me perdonen aquellos que no mencioné, pero comprenderán que no puedo alargarme más.

Por último a mi PEDA, a quién le dejo estas líneas escritas hace algún tiempo, con el cariño de un hijo, hermano y compañero:

"Aún recuerdo el primer día que me senté en sus prados, en ese tiempo con timidez de primerizo. Ahora me siento amo y señor de sus campos, agricultor de parte de su historia.

Cada conversación en la que cambiamos el mundo. Soñar y teorizar. Alabar y maldecir. Gritos desgarradores llenos de lágrimas. Pero nunca fueron llantos de tristeza, siempre fueron por aires de revolución.

Cuanto tardes construyendo pedagogía en esa cancha que tiene más pasto en el aire que en la tierra (esa hierba seca hecha humos de libertad), siempre con una rubia de buen cuerpo en la mano y a veces con una morena de curvas criollas sentada al costado.

Aulas que forman para las aulas, campesinos que enseñan a sembrar. Un mundo que gira ante el brillante sol de la pedagogía, orbitando en política, libertad y derechos. Inquieto, siempre inquieto. Luchando por los sin voz, sacando gritos ahogados y mordiendo la mano de aquellos que lo quieren silenciar.

ÍNDICE DE CONTENIDOS.

CONTENIDO

RESUMEN DEL TRABAJO.....	11
INTRODUCCIÓN.....	12
Capítulo 1.- FORMULACIÓN Y DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA.....	15
1.1. Antecedentes del Problema.....	16
1.2. Formulación del problema y delimitación del problema.....	18
1.3. Preguntas de Investigación.....	20
1.4.- Relevancia y Pertinencia del estudio.....	21
Capítulo 2.- OBJETIVOS.....	22
2.1. Objetivo General.....	23
2.2. Objetivos específicos.....	23
Capítulo 3.- MARCO TEÓRICO.....	24
3.1. Ámbito del Derecho.....	25
3.1.1. Derechos de los niños.....	26
3.1.2. Vulneración de derechos.....	28
3.1.3. Educación como derecho.....	31
3.2. Perspectiva de la Niñez y el Sujeto de Derecho.....	34
3.2.1. Visión de la Infancia Desvalida.....	35
3.2.2. Visión del sujeto de normalización.....	36
3.2.3. Visión de Sujeto de Derecho.....	38
3.2.4. El Sujeto.....	39
3.2.5. Sujeto de Derecho.....	40
3.3. Educación en niños institucionalizados.....	42
3.3.1. Orígenes de la Educación No Formal.....	44
3.3.2. Características de la Educación No Formal.....	46
3.3.3. El arte de educar.....	48
Capítulo 4.- MARCO METODOLÓGICO.....	55
4.1. Enfoque Investigativo.....	56

4.2. Escenario de Investigación.....	57
4.3. Grupo de estudio	60
4.4. Instrumentos de Recogida de datos.	62
4.4.1. Entrevista Semi Estructurada.	62
4.4.2. Registro de Observaciones	63
4.4.3. Revisión de documentación relevante.....	64
4.5. Metodología de Trabajo	64
4.5.1. Revisión Bibliográfica	64
4.5.2. Etapa de entrada al campo	65
4.5.3. Puesta en Marcha	65
4.5.4. Análisis de la información.....	66
4.6. Cronograma.....	67
Capítulo 5.- RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	68
5.1. Análisis de responsabilidades profesionales.....	69
5.2. Análisis de planificaciones	76
5.3.- Análisis de prácticas educativas.	79
5.3.1. Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje.	80
5.3.2. Ejecución de la Enseñanza.	85
5.4. Propuestas de acciones de mejoramiento educativo	90
Capítulo 6.- CONCLUSIONES.....	92
Capítulo 7.- BIBLIOGRAFÍA.....	101
Capítulo 8.- ANEXOS.....	108
Anexo nº1.- Instrumentos de Recogida de Información.	109
1.1. Pauta de Observación de Clases.....	109
1.2. Pauta de Evaluación de Planificaciones.	116
1.3. Entrevista Para la Encargada de Casa	120
1.4. Entrevista Para Trabajo de Trato Directo.....	123
Anexo nº2.- Tablas de Análisis de Entrevistas.....	125
2.1. Tabla de Análisis; Entrevistas a Trabajadores de Trato Directo.	125
2.2. Tabla de Análisis; Entrevistas a Encargadas de Casa.	129
2.3. Tabla de Análisis; Entrevista Docentes Escuelita.	133

Anexo nº3.- Tablas de Análisis de Observaciones de clases.....	138
3.1. Tabla de Análisis de Observaciones de clases según criterios; Casas.	138
Anexo nº4.- Tablas de Análisis de Planificaciones.	149
4.1. Tabla de Análisis de Planificaciones de clases según criterios; Casas.	149
4.2. Tabla de Análisis de Planificaciones de clases según criterios; Escuelita.	151
Anexo nº5.- Ejemplos.	153
Ejemplo de Observación de Clases.	153
Ejemplo de Entrevista a Trabajador de Trato Directo.....	155
Ejemplo de Entrevista a Encargada de Casa.	160

RESUMEN DEL TRABAJO.

La presente investigación se organiza principalmente para realizar un análisis de las prácticas educativas que se llevan a cabo en un Centro de Reparación Directa (CREAD) perteneciente al SENAME, centro que acoge a niños derivados por un tribunal, debido a que han sido vulnerados en sus derechos, ya sea por causas de violencia, abandono, delincuencia, pobreza, entre otras.

Las prácticas educativas fueron estudiadas con la intención de indagar como SENAME actúa para proteger el derecho a la educación de cada uno de los niños que se encuentran en estos centros. Al proponernos investigar acerca de la atención de este derecho fue preciso conocer cuáles son los principales actores de este proceso, las orientaciones pedagógicas de cada uno de ellos, como se organizan las intervenciones, cuales son los objetivos de los profesionales con respecto a la educación de estos niños, el desarrollo didáctico, entre otros aspectos que guardan íntima relación con procesos educativos de calidad.

Tras el análisis de las actividades educativas cotidianas, se lograron evidenciar las principales fortalezas y debilidades de los procesos educativos del centro, los cuales fueron antecedentes vitales para generar propuestas que fortalezcan el quehacer educativo.

Palabras Claves: Prácticas Educativas – Derechos de los Niños - Derecho a la Educación – Educación como Derecho - Niños Vulnerados de Derechos – SENAME - Sujeto de Derecho.

INTRODUCCIÓN.

A partir de las experiencias vividas por una de las estudiantes seminaristas durante su práctica profesional en el centro observado, surgió el interés de retribuir en alguna medida lo aprendido. Es por esto que en el presente estudio se busca sistematizar los aspectos cotidianos de los procesos educativos vividos en el interior del centro con la finalidad de generar propuestas de mejoramiento en los aspectos vinculados a la educación.

Considerando que, en agosto de 1990, Chile se adhirió a la Convención de los Derechos de los Niños, adhesión que implicó un cambio en los paradigmas de como observar a la infancia desde un sujeto de atención a un sujeto de derechos, se debió re articular el trabajo dirigido a la infancia, otorgándosele a SENAME el rol de *“encargado de contribuir a proteger y promover los derechos de los niños, niñas y adolescentes que han sido vulnerados en el ejercicio de los mismos y a la reinserción social de adolescentes que han infringido la ley penal”*.

Si bien el centro genera instancias para cumplir las necesidades de los niños en educación, a través de instituciones de educación e iniciativas al interior de las dependencias, la calidad de estos procesos han sido una preocupación constante para diferentes directivos de SENAME, siendo esta inquietud el punto central para organizar el trabajo, el cual intentará estudiar en profundidad cómo se concreta la protección del derecho a la educación de los niños, en la intervención pedagógica.

A raíz de esto, el presente trabajo se enfocará en analizar las acciones del centro dirigidas a la protección del derecho a la educación, a través de la caracterización de su contexto social y educativo, la descripción de las acciones

educativas y del estudio sistemático de las prácticas educativas, para así, como ya se ha mencionado, de proponer acciones de mejoramiento educativo basado en la protección del derecho de niñas y niños atendidos en CREAD. Todo lo anteriormente expuesto será detallado en los capítulos uno y dos de este trabajo.

El Marco Teórico subyacente a la investigación se organizará en tres apartados. En primer lugar se exponen aspectos fundamentales de la Convención de los Derechos de los Niños, mencionando sus ejes principales, para luego describir el concepto de vulneración de derechos, y sus formas más comunes. Termina este apartado con un acercamiento a la educación como un área fundamental de los derechos de los niños.

El segundo apartado muestra el devenir histórico de los paradigmas desde los que se ha visto a la infancia, detallando las etapas que Chile ha demostrado en su legislación y atención a esta problemática. De este modo detalla los enfoques de la Infancia Desvalida y del sujeto de Normalización, para ubicarse de lleno en la postura del Sujeto de Derecho, prisma correspondiente a la Convención de Derechos de los Niños.

El último apartado trata de aspectos específicos de la educación, enfocándose en el contexto de niños institucionalizados, de este modo, ubicándose desde la educación no formal, busca describir el arte de educar y sus aspectos más íntimamente ligados. En este eje también se exponen dominios del Marco para la Buena Enseñanza, documento idóneo para el análisis de la labor pedagógica, realizándose una transformación necesaria de un contexto de educación formal a uno con las características del CREAD.

El estudio se enmarcará desde un enfoque cualitativo, correspondiendo a un estudio de caso descriptivo, siendo el sujeto observado el centro CREAD Galvarino y sus prácticas educativas. El estudio se organizará de este modo pues busca interpretar la realidad del centro desde la misma perspectiva de los

participantes, intentando explicar los acontecimientos, sus variables y resultados, sin manipular el escenario en el que se realizan las acciones, de tal modo que se pueda conocer la cotidianeidad de las prácticas.

Coherente con lo anteriormente expuesto, el proceso de recogida de información consistirá en la aplicación de entrevistas a los actores vinculados a la educación, junto con observaciones de clases y la revisión de las planificaciones correspondientes a las clases observadas. Los hallazgos serán evaluados a partir de los dominios del Marco para la Buena Enseñanza, para posteriormente ser sistematizados.

En el capítulo final se presenta un análisis de la información recogida, evaluada por los cuatro dominios principales del Marco para la Buena Enseñanza. También se presentan conclusiones y principales sugerencias para el mejoramiento de las prácticas educativas, para el uso de los tiempos disponibles, y algunos aspectos de la gestión y organización general de los procesos educativos.

Capítulo 1.- FORMULACIÓN Y DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA.

1.1. Antecedentes del Problema

- **Los Derechos del niño**

A partir del siglo XIX, a raíz de distintas necesidades observadas en la sociedad, se generan los primeros pronunciamientos respecto de las condiciones del trabajo infantil o falencias materiales y espirituales que vivían las niñas y niños de aquella época. Es así que en la historia de Europa como en EEUU, se evidencia la influencia de destacados intelectuales que intentaron abarcar en sus discursos las consecuencias que tiene la no satisfacción de necesidades básicas como la educación, la alimentación y la protección de la familia. En el año 1882 surge por primera vez el concepto de *derechos*.

En el avance de la historia, influyentes autores y pedagogos plantearon diversas formas en las que la sociedad perjudicaba el bienestar de los niños y todo este proceso desembocó en que a mediados del siglo XX se firmara la Declaración de los Derechos del Niño, por las Naciones Unidas (1959), la cual se planteó para promover en el mundo la nueva conceptualización, como también el rol que juegan la escuela y las familias en esta labor.

Se entiende pues esta declaración como un manifiesto con una determinada intención moral y ética, pero no como un instrumento jurídicamente vinculante. Por ello la Asamblea General de la ONU, aprobó en 1959 una Declaración de los Derechos del Niño, que constaba de 10 principios (ONU, 1959).

En 1979, y con motivo del Año Internacional del Niño, se comenzó a analizar una nueva Declaración con nuevos principios, la que concluyó en 1989 con la firma de la *Convención sobre los Derechos del Niño*, en la ONU (30 años después de la primera Declaración), la cual fue ratificada en Chile en el año 1990.

Esta declaración abarca fundamentalmente cuatro principios (Bustos, A, 2009); la no discriminación, el interés superior del niño, su supervivencia, desarrollo y protección, además de su participación en las decisiones que los afecten.

A la par del proceso mencionado anteriormente, en Chile también se desarrolló una historia relacionada con la protección de los derechos del niño. En un comienzo la realidad del país imponía que se considerara la protección de las necesidades básicas materiales de los niños, como el techo, el acceso a la alimentación, vestido y educación. Por esto, no fueron tan claros ni importantes el resguardo al derecho a la igualdad, la autonomía o la no discriminación. Aun así el estado comenzó a asumir responsabilidades frente a las carencias de los niños, como el descuido de sus padres.

En 1912 se promulgó la *Ley de Protección a la Infancia Desvalida*, la que por sus limitaciones fue poco operativa, hasta que en 1928 surge un cambio con la *Ley de Menores*, en donde el niño ya no sería más una persona sometida al poder discrecional del padre, debido a que se excluyó del sistema penal a los menores de 16 años, eliminó el castigo y la defensa penal, estableciendo procedimiento más rápido (Farías, A. 2002).

Durante este periodo se evidenciaron cambios en la protección de las niñas y niños, surgiendo la necesidad de establecer una educación obligatoria, la cual debía ser entregada a todos los niños; se abolió el castigo físico, aumentaron las leyes evocadas a la protección laboral y nacieron nuevas leyes que promovían la igualdad (entre niños legítimos e ilegítimos). Hasta que, a inicios de 1967 se decretó ley 16.618 (de fecha 3 de febrero, publicada en el diario oficial el 8 de marzo.) que estructura el Consejo Nacional de Menores con el fin de *“planificar, supervigilar, coordinar y estimular el funcionamiento y la organización de las entidades y servicios públicos y privados que presten asistencia y protección a los menores en situación irregular”*. Y sus deberes consistían en acciones preventivas, medidas de asistencia y protección, supresión de la vagancia y mendicidad y la unificación de la legislación (Gobierno de Chile, 1968).

Esto sucedió hasta que, en enero de 1976, reemplazando dicho Consejo, se dicta el decreto de ley nº 2.465 que forma el SENAME con el fin de abarcar lo establecido por el artículo nº 2 de la Constitución que plantea a la familia como el núcleo central de la sociedad y otorga al estado el deber de velar por ella. Si bien el consejo también se creó con este fin, esta última modificación intenta darle atribuciones operativas a la institución mediante sistemas de asistencia, protección y rehabilitación (Gobierno de Chile. 2005).

Por último, en agosto de 1990, Chile se adhirió a la Convención de los Derechos de los niños y ante esto surge como imperante en el trabajo del SENAME ir más allá de la protección del derecho a la familia, abarcando todos estos aspectos de la mencionada Declaración. Es por esto que en julio de 2005, junto con re articular su orgánica, el SENAME plantea el rol de *“encargado de contribuir a proteger y promover los derechos de los niños, niñas y adolescentes que han sido vulnerados en el ejercicio de los mismos y a la reinserción social de adolescentes que han infringido la ley penal”* (Gobierno de Chile. 2005)

1.2. Formulación del problema y delimitación del problema.

Los artículos 28 y 29 (ONU 1989) de la Declaración Derechos del Niño intentan asegurar el derecho a la educación y al desarrollo integral de los menores. En la protección de estos derechos radica una responsabilidad fundamental del SENAME, la cual principalmente lleva a cabo a través de la organización de redes de atención. Esta red está conformada por colegios de distinto tipo (escuelas básicas, educación parvularia, educación especial), más diversas instituciones gubernamentales y no gubernamentales destinadas a distintos objetivos.

Además, como un rol descrito en su orgánica, el Servicio Nacional de Menores tiene la responsabilidad de proponer al Ministerio de Justicia planes y programas destinados a prevenir y remediar las situaciones que afectan a dichos

menores “*con el fin de obtener su desarrollo integral*” (artículo 3º inciso 2)¹, y en este sentido, para fines educativos, es posible encontrar diversos programas - encuadrados en aspectos no formales de educación-, que han pretendido, entre otras cosas, la reescolarización, el desarrollo de habilidades sociales, artísticas o deportivas, como el Proyecto de Reescolarización realizado por la Asociación Chilena pro Naciones Unidas (ACHNU) en CIP-CRC San Bernardo (Selander, M. 2012), también la Propuesta Metodológica para un Trabajo Teatral con niños, niñas y adolescentes vulnerados, realizado en el Centro de Acogida ONG Raíces (Retuarta, I. 2009), entre otras; los datos demuestran que estos no cubren la totalidad de los tiempos destinados al proceso de formación en los centros y la realidad hace mención que la parte educativa es uno de los puntos en el que se sigue teniendo dificultades para el logro de metas.

En una publicación del SENAME, se menciona que la educación siempre ha sido un punto en el cual se pone hincapié, pero que se tiene claro que existen falencias con respecto a la implementación de ciertos programas dirigidos a este ámbito. Y en este aspecto, no se aborda de manera profunda o detallada, ni evidencian una reflexión evaluativa dirigida a la superación de dichas falencias.

En relación a lo anterior, es posible visualizar las intenciones que subyacen a las intervenciones educativas dirigidas a niños transgredidos en sus derechos, y a partir de esto surge la inquietud de investigar el trabajo educativo de una institución centrada en esta labor –en este caso un centro de SENAME dirigido a niñas y niños vulnerados en sus derechos-, y conocer cómo se focaliza el trabajo en el área educativa.

El Centro de Reparación Especializada de Administración Directa Galvarino, (en adelante CREAD Gavarino), tiene como misión contribuir al sistema de protección social de la infancia a partir de la restitución de derechos,

¹El artículo 3 punto 2 plantea como función del SENAME “Proponer al Ministerio de Justicia planes y programas destinados a prevenir y remediar las situaciones que afectan a dichos menores, con el fin de obtener su desarrollo integral, sugiriendo metas y prioridades de acuerdo con las necesidades nacionales y regionales.” (Gov. De Chile, 2005)

reinserción social y/o familiar. De acuerdo a la legislación vigente, las acciones se dirigen a brindar apoyo de manera estable en cuanto a las necesidades básicas como el apoyo afectivo y psicológico, asegurando su acceso a la educación, salud y a los demás servicios que sean necesarios para su bienestar y desarrollo.

En la actualidad la población atendida es de 95 niñas y niños que por las condiciones sociales de los sistemas de protección como es la familia, se han transgredidos sus derechos básicos. La mayoría de los antecedentes familiares se centran en el maltrato infantil, negligencia parental, situaciones de droga o problemas delictuales. Las edades fluctúan entre los 6 hasta los 11 años, 11 meses y 29 días, existiendo de todas formas niños mayores a la edad descrita, cuyas situaciones son excepcionales e impuestas por un tribunal.

En relación a su escolaridad, se puede mencionar que todos los niños se encuentran en edad escolar y, a pesar de que la mayoría presentan las nociones básicas tanto de lecto-escritura como de cálculo, no han incorporado la convencionalidad, por encontrarse fuera del sistema escolar formal y tampoco contar con una educación en contexto no formal, que supla sus necesidades.

1.3. Preguntas de Investigación.

De acuerdo a los antecedentes presentados, esta investigación se articula en base a la siguiente pregunta central:

- ¿Cómo se concreta la protección del derecho a la educación de los niños, en la intervención pedagógica en el CREAD Galvarino?

Y para lograr dar respuesta a esta pregunta, las siguientes interrogantes servirán de guía durante la investigación:

- a) ¿Cuáles son las orientaciones educativas que el CREAD Galvarino organiza para la protección al derecho a la educación de niñas y niños atendidos?

- b) ¿Las prácticas educativas favorecen una educación que corresponden a lo planteado por el Marco para la Buena Enseñanza?
- c) ¿Cómo se pueden fortalecer los aspectos débiles observados en las prácticas?

1.4.- Relevancia y Pertinencia del estudio.

La relevancia de esta investigación es precisamente que estará centrada en el quehacer de las personas responsables de llevar a cabo el proceso educativo de los niños que se encuentran en este recinto del SENAME. Dentro de éstas personas, se encuentran tanto profesionales docentes como trabajadores sin experiencia en el ámbito educativo, y es por ello que resulta de vital importancia analizar, desde el punto de vista académico, cómo es la intervención que se realiza. Por otra parte, esta investigación muestra un tinte innovador para este tipo de prácticas y de centro, ya que, por lo general, las investigaciones van dirigidas a los niños y no a los profesionales de las intervenciones pedagógicas.

Además de lo anterior, es fundamental mencionar que la presente investigación servirá de base para el planteamiento de sugerencias las cuales serán de gran ayuda para el CREAD Galvarino y sus futuras prácticas educativas.

Capítulo 2.- OBJETIVOS.

La presente investigación intentará responder a esto realizando descripciones de las intervenciones diseñadas y realizadas, considerando sus objetivos, contenidos, el proceso didáctico y metodológico.

2.1. Objetivo General.

- Analizar las acciones de CREAD Galvarino, (perteneciente al SENAME) dirigidos a la protección del derecho a la educación.

2.2. Objetivos específicos.

- Caracterizar el contexto social y educativo del CREAD Galvarino.
- Describir las acciones educativas dirigidas a niñas y niños vulnerados en sus derechos, en el CREAD Galvarino.
- Estudiar las prácticas educativas en Cread Galvarino dirigidas a la protección del derecho a la educación.
- Proponer acciones de mejoramiento educativo basado en la protección del derecho de niñas y niños atendidos en CREAD.

Capítulo 3.- MARCO TEÓRICO.

3.1. Ámbito del Derecho.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos, adoptada por las Naciones Unidas el 10 de diciembre de 1948, surge especialmente a partir de los estragos dejados por la 2da Guerra Mundial y es proclamada como referente para vigilar la libertad, la justicia y la paz del mundo, reconociendo la dignidad intrínseca y los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana. (UNESCO, 2008)

La Declaración nace bajo la consideración de los siguientes aspectos planteados en su preámbulo:

- Que la libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por base el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de la igualdad de derechos.
- Que el desconocimiento y el menosprecio de los derechos humanos han originado actos de barbarie ultrajantes para la conciencia de la humanidad, y que mayor ideal es un mundo en que los seres humanos, liberados del temor y de la miseria, disfruten de la libertad de palabra y de la libertad de creencias;
- Que los derechos humanos debieran ser protegidos por un régimen de Derecho.
- Es esencial promover el desarrollo de relaciones amistosas entre las naciones.
- Las naciones miembros se han declarado resueltas a promover el progreso social y a elevar el nivel de vida dentro de un concepto más amplio de la libertad.

- Que los Estados Miembros se han comprometido a asegurar el respeto universal y efectivo a los derechos humanos.
- Una concepción común de estos derechos y libertades es de fundamental importancia para el pleno cumplimiento de dicho compromiso;

A partir de estas consideraciones se articuló la Declaración, la cual consiste en 30 artículos que explicitan los derechos y libertades fundamentales del hombre, en todas sus áreas, considerando éstos como condición necesaria para la paz, la comprensión y el desarrollo.

Haciendo un vínculo entre la Declaración con la concepción de Sujeto de Derecho, es preciso observar su artículo 6, el que plantea que *“Todo ser humano tiene derecho, en todas partes, al reconocimiento de su personalidad jurídica”*. Es decir, no se puede dissociar a ningún humano de su aptitud de ser titular de derechos y obligaciones, bajo ningún contexto, y es deber de los estados velar por el cumplimiento de los derechos que son vulnerados. Es a partir de esto que Victor del Río (2000) plantea que el hombre *“es el sujeto de derecho más inmediato y único portador de los derechos subjetivos. La personalidad es un atributo del hombre en cualquier condición que este se encuentre (capaz o incapaz).”*

3.1.1. Derechos de los niños

La Convención de los Derechos de los Niños, aprobada por la Asamblea general de las Naciones Unidas en noviembre de 1989, (siendo ratificada por el Estado chileno el año 1990), es el tratado internacional más importante

relacionado con la infancia y sus derechos pues ha sido ratificado por todos los países exceptuando a Estados Unidos y a Somalía².

Para la Convención, el niño se considera y define según sus atributos y sus derechos ante el Estado, la familia y la sociedad. Lo constituye como un sujeto de derecho especialísimo, dotado de una supraprotección o protección complementaria, pues agrega garantías adicionales a las de todas las personas ya que considera la niñez y adolescencia como un período de especial vulnerabilidad debido a su crecimiento, formación, etc. (Gob. De Chile 2000). Es importante recalcar el punto anterior pues la Declaración surge desde un paradigma de Protección Integral, la cual construye una nueva concepción del niño haciendo *“un reconocimiento expreso del niño como sujeto de derecho, en oposición a la idea predominante de niño definido a partir de su incapacidad jurídica”* (Gobierno de Chile 2000, pág 8)

La convención está compuesta por 54 artículos que detallan los derechos otorgados a la infancia, los cuales abarcan fundamentalmente cuatro principios (Bustos, A. 2009); la no discriminación, el interés superior del niño, su supervivencia, desarrollo y protección, además de su participación en las decisiones que los afecten.

Como síntesis, los derechos otorgados a la infancia por la Convención sobre los Derechos de los niños son los siguientes (Bustos, A. 2009):

- El derecho a la familia.
- El derecho a expresarse libremente y al acceso a la información.
- El derecho a la educación.
- El derecho a la identidad.
- El derecho a la protección contra los abusos.
- El derecho a una vida segura y sana.

² Ver listado de países con la fecha de su ratificación de la Convención sobre los Derechos de los niños en http://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY&mtdsg_no=IV-11&chapter=4&lang=en%20consultado%20el%2031/12/2012

- El derecho a la protección contra la discriminación.
- El derecho a la protección especial en tiempos de guerra.
- El derecho de los niños impedidos a la atención especial.
- El derecho a un trato especial en caso de privación de la libertad.
- El derecho a la protección contra el trabajo perjudicial.

Para fines de este estudio nos detendremos en el Derecho a la Educación.

3.1.2. Vulneración de derechos

Debido a que los derechos humanos y los derechos del niño se plantean como una prioridad moral fundamental para los Estados y para la ciudadanía, y debido a que, a diferencia de los adultos, los niños se presentan en un estado especial de vulnerabilidad, debido a su estado de desarrollo y a que están propensos a las elecciones de los adultos respecto a las condiciones de vida a las que se enfrentan, están más expuestos a los daños causados por acciones adversas u omisiones de éstos o de los Estados.

Para definir el concepto de vulneración de derechos, en relación a la infancia, haremos referencia a una sencilla, y concreta definición propuesta por la Oficina de Protección de Derechos de la Infancia Y Adolescencia de la Ilustre Municipalidad de Cerrillos, la cual dice que la vulneración de derechos es *“Cualquier transgresión o incumplimiento de los derechos que legítimamente le corresponden al niño, niña o adolescente, tales como maltrato físico, maltrato psicológico, abuso infantil, deserción escolar, falta de acceso al sistema de salud, negligencia de los padres o adultos responsables, interacción conflictiva con el colegio, víctimas o testigos de violencia intrafamiliar, entre otros.”* Es decir, la transgresión de derechos que atente contra la dignidad de la persona³.

³Arenas y Quintero (2006) Hablando de Vulneración de derechos sexuales en niños y niñas, definen la dignidad de la siguiente manera:

La Vulneración de derechos se puede dar no sólo en la familia, sino que en distintos escenarios y algunos van más allá de maltratos físicos, psicológicos, abusos sexuales o algunos nombrados anteriormente. El Centro de Derechos Humanos de la Universidad Diego Portales (2008) hace mención de la Vulneración de Derechos de niños y adolescentes desde otros escenarios, entre ellos están la escuela mencionando el acceso a la educación, permanencia en las instituciones, la discriminación por diversos factores (incluyendo discapacidad) y la transgresión en los métodos disciplinarios (como sanciones arbitrarias, maltratos, control de la sexualidad, etc). Por otra parte, debido a la ratificación del Estado a la Convención sobre los Derechos de los Niños, el incumplimiento, ineficiencia u omisión de los planes de protección de derecho también constituyen vulneración. Se mencionan, entre otros, iniciativas que combatan el abuso, explotación sexual y el maltrato intrafamiliar; la subordinación de los mecanismos de protección y reparación de derechos a programas penales; la falta de monitoreo y registro de los casos de violencia y abuso. Incluso dentro de los centros de reclusión que pretenden proteger a los niños y adolescentes es posible observar transgresiones al apartarlos de su familia, al restringir su intimidad, su libertad de culto, entre otras cosas.

Frente a todos estos escenarios y potenciales actos transgresores que, los Estados deben otorgar mecanismos que refuercen la protección de sus derechos. Tales garantías, deben evitar un acercamiento a dicha vulnerabilidad desde una mirada tutelar que no reconozca a los niños como portadores de derechos (Centro de Derechos Humanos UDP, 2008). A continuación describiremos al Servicio Nacional de Menores (SENAME), principal encargado de velar por el aseguramiento del cumplimiento de los derechos de los niños y adolescentes.

El Servicio Nacional de Menores (SENAME) es un organismo gubernamental ayudante del sistema judicial, que depende del Ministerio de Justicia.

*“La dignidad se refiere al valor intrínseco del ser humano como miembro de la especie humana, más allá de toda diferencia de nacionalidad, raza, sexo, religión, **edad**, orientación sexual u origen social. Ser digno implica ser merecedor de moverse por el mundo sin que nadie lo pueda **cosificar** o **reducir a la condición de medio**. Implica ser reconocido como un fin y no como un medio.”*

Fue creado por el Decreto Ley N 2.465 del 10 de enero de 1979, que constituye su Ley Orgánica y que fue publicada en el Diario Oficial el 16 de enero del mismo año. Un decreto supremo del 5 de diciembre de 1979 fijó la planta y el SENAME entró en funciones el 1 de enero de 1980. (Ministerio de Justicia, 2007)

El Servicio del SENAME, trabaja bajo las instrucciones de los diversos tribunales, en función de la justicia y tiene como objetivo asistir por medio de distintos centros de atención directa a niños y jóvenes que se encuentren judicializados, esto quiere decir que por alguna situación familiar de vulneración de derechos (drogadicción, alcoholismo, maltrato, situación económica, etc.) o hayan cometido alguna infracción de ley (dentro de minoría de edad) se encuentran dentro del sistema judicial, en base a lo anterior el tribunal de familia se encarga de designarlos a alguno de los distintos centros de atención directa que cumple las características específicas para cubrir sus necesidades.

Las funciones del SENAME se articulan bajo las siguientes premisas, organizadas como misión institucional y objetivos estratégicos:

a) Misión Institucional:

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

b) Objetivos Estratégicos.

1.- Garantizar la oferta de programas a nivel nacional, a través de la disponibilidad de proyectos cuya cobertura de cuenta de la demanda real, para dar respuesta especializada e integral a las necesidades de los niños, niñas y adolescentes, usuarios/as del Servicio.

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

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

Las Instituciones encargadas de llevar a cabo la labor del SENAME son los centros de atención directa y con una red de colaboradores acreditados (personas jurídicas y naturales que han decidido colaborar con el Servicio Nacional de Menores, en las diversas áreas que el Servicio subvenciona.) entre los centros de atención directa encontramos los CREAD (Centro de reparación especializada de administración directa) los cuales se encargan de recibir y atender las distintas necesidades de niños que han sido derivados por tribunales de justicia a uno estos centros debido a la vulneración de sus derechos (violencia intrafamiliar, abandono, trabajo infantil, entre otros) . Uno de estos centros fue elegido para efectos de esta investigación, específicamente el centro Cread Galvarino el cual se describirá en un apartado posterior.

3.1.3. Educación como derecho

La educación se constituye como derecho universal a partir de diversos tratados internacionales. A continuación se citan los más importantes:

Según la Declaración Universal de Derechos Humanos, en su artículo 26⁴ el derecho a la educación se describe en tres puntos:

⁴ Artículo 26 (Declaración Universal de los Derechos Humanos).

- a) El primero plantea el derecho universal a la educación, la cual debe ser gratuita y obligatoria al menos en la instrucción elemental, debiéndose asegurar el acceso a la formación superior.
- b) Plantea el objetivo de la educación el desarrollo pleno de la personalidad humana, el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales.
- c) Asegura el derecho de los padres a elegir la educación de sus hijos.

Del mismo modo, en la Convención sobre los Derechos de los Niños, el derecho a la educación se plantea en dos artículos (artículos 28 y 29) los cuales plantean, la obligación del Estado de asegurar al menos la educación primaria gratuita obligatoria y la aseguración de la dignidad humana en el proceso. También plantea los objetivos de la educación orientada en desarrollar la personalidad y las capacidades de los niños a fin de prepararlos para una vida adulta activa, inculcarle el respeto de los derechos humanos elementales y desarrollar su respeto por los valores culturales y nacionales propios y de civilizaciones distintas a la suya.⁵

En detalle podemos mencionar que el artículo 28⁶ se enfoca al acceso y permanencia en la educación. Éste plantea:

-
- 1.- Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos en función de los méritos respectivos.
 - 2.- La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.
 - 3.- Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.

⁵ Convención sobre los Derechos del Niño (1989) UNICEF. Chile.

- a) La responsabilidad de los Estados a asegurar la igualdad de condiciones en la educación: asegurando la enseñanza primaria gratuita y obligatoria, fomentando la enseñanza secundaria en cuanto a su acceso y financiamiento, asegurando el acceso a la educación superior en base la capacidad y adoptando medidas respecto a la deserción.
- b) La responsabilidad del estado en asegurar la dignidad humana en la disciplina durante el proceso educativo.
- c) La participación común de los Estados para contribuir a la educación de todo el mundo, poniendo en especial cuenta a los países en desarrollo.

Por su parte, el artículo 29⁷ plantea los objetivos que debe tener la educación, entre los que están:

⁶ **Artículo 28** (Convención Sobre los Derechos del Niño)

1. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño a la educación y, a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades ese derecho, deberán en particular:

- a) Implantar la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos;
- b) Fomentar el desarrollo, en sus distintas formas, de la enseñanza secundaria, incluida la enseñanza general y profesional, hacer que todos los niños dispongan de ella y tengan acceso a ella y adoptar medidas apropiadas tales como la implantación de la enseñanza gratuita y la concesión de asistencia financiera en caso de necesidad;
- c) Hacer la enseñanza superior accesible a todos, sobre la base de la capacidad, por cuantos medios sean apropiados;
- d) Hacer que todos los niños dispongan de información y orientación en cuestiones educacionales y profesionales y tengan acceso a ellas;
- e) Adoptar medidas para fomentar la asistencia regular a las escuelas y reducir las tasas de deserción escolar.

2. Los Estados Partes adoptarán cuantas medidas sean adecuadas para velar por que la disciplina escolar se administre de modo compatible con la dignidad humana del niño y de conformidad con la presente Convención.

3. Los Estados Partes fomentarán y alentarán la cooperación internacional en cuestiones de educación, en particular a fin de contribuir a eliminar la ignorancia y el analfabetismo en todo el mundo y de facilitar el acceso a los conocimientos técnicos y a los métodos modernos de enseñanza. A este respecto, se tendrán especialmente en cuenta las necesidades de los países en desarrollo.

⁷ **Artículo 29** (Convención Sobre los Derechos del Niño)

1. Los Estados Partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a:

- a) Desarrollo integral de la persona (personalidad, aptitudes, desarrollo mental y físico)
- b) Respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales.
- c) Respeto por su entorno (padres, cultura, idioma, valores y por otros pueblos y culturas)
- d) Preparación para una vida adulta responsable y libre.
- e) Respeto por el medio ambiente.

La concretización de este derecho se da en distintas instancias educativas entre las que están la educación formal –institucionalizada y certificada- y la educación no formal --.

3.2. Perspectiva de la Niñez y el Sujeto de Derecho

-
- a) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades;
 - b) Inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas;
 - c) Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya;
 - d) Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena;
 - e) Inculcar al niño el respeto del medio ambiente natural.

2. Nada de lo dispuesto en el presente artículo o en el artículo 28 se interpretará como una restricción de la libertad de los particulares y de las entidades para establecer y dirigir instituciones de enseñanza, a condición de que se respeten los principios enunciados en el párrafo 1 del presente artículo y de que la educación impartida en tales instituciones se ajuste a las normas mínimas que prescriba el Estado.

A partir del devenir histórico de las políticas y legislaciones enfocadas a la protección de la infancia, es posible observar tres etapas muy claras, definidas por distintas motivaciones, formas de ver al niño, de atender sus necesidades y de modos de atención.

3.2.1. *Visión de la Infancia Desvalida*

La primera es una visión surge desde la colonia y corresponde a las labores sociales realizadas por la iglesia y las agrupaciones de carácter privado, que realizaron obras de caridad y beneficencia (Farías, A. 2003, pág 190). Esta corriente, embestida de un pensamiento piadoso, sugiere enfocar las intervenciones de protección de la infancia abandonada en sofocar las necesidades básicas materiales de los niños, tales como el techo, alimentación, vestido, salud y educación.

Durante este periodo (el cual se extendió hasta 1928 con la ley de protección de Menores) no había una figura legal diferenciada para la infancia, por ende las respuestas predominantes frente a la delincuencia fue la privación de libertad y la reclusión en cárceles de adultos, lo cual conllevó actos atroces que atentaban contra la integridad de los niños reclusos. Esto motivó al proceso de construcción de un nuevo sujeto de atención, el cual acuñó el concepto de “infancia desvalida”. Este concepto hacía referencia a los niños que la sociedad identificaba como delincuentes potenciales, conllevando una criminalización de la pobreza, lo cual quiere decir que la familia pobre era considerada inhabilitada para el cuidado de sus hijos, los cuales transitarían irremediamente por una línea que partía en la vagancia y terminaría en la delincuencia. (Farías, A. 2002, pág 192)

Es por esto que la propuesta para abordar esta problemática se basó en la creación de escuelas correccionales que ponían énfasis en la enseñanza de oficios manuales, para transformar a estos niños en personas útiles para la sociedad. Sin embargo, esta idea no logró expandirse por dos razones: la

insuficiencia de su cobertura y el imperioso cambio paradigmático que requería una nueva forma de abordar la labor contraponiéndose a la visión punitiva preponderante en el sistema.

3.2.2. Visión del sujeto de normalización

El surgimiento de las ideas anteriores marca como hito la creación de la legislación de Protección de Menores el año 28, lo cual nos transporta a una nueva visión inspirada en la doctrina de la normalizadora la cual clasifica a los niños en dos rangos, aquellos que no necesitan corrección y aquellos que la requieren por su situación irregular, y es a partir de éste paradigma que surge la figura de “*menor en situación irregular*”, concepto con el que se designa a la infancia y adolescencia con dificultades, hasta la década de los ‘80 en Chile y América Latina (Dionne y Vizcarra, 2008).

La visión normalizadora, basada principalmente en planteamientos de la ciencia positivista, plantea que el niño, para ser normalizado, como complemento de la intervención jurídica, la cual a partir de la Ley de Protección de Menores diferencia al niño frente a la ley, debe ser tratado por especialistas en psiquiatría, psicología e higiene ambiental, los cuales trabajarían en los reformatorios.

Las nuevas metodologías designadas como pedagógicas, en contraposición a las carcelarias, impulsaría el tratamiento de los niños en los reformatorios a través del encierro de menores por su propio bien y protección; la anulación de procesos legales ya que estos tenían un carácter punitivo, sentencias indeterminadas, combate al ocio a través de gimnasia y ejercicios militares, vigilancia constante y un programa de reforma de la conducta pasado en el trabajo y la educación. (Farías, A. 2003, pág 199)

Las acciones gubernamentales se concretizaron en el establecimiento de figuras estatales como el Consejo Nacional de Menores, el cual se instaura con el objetivo de realizar acciones preventivas, medidas de asistencia y protección,

supresión de la vagancia y mendicidad, y la unificación de la legislación relativa a los niños. Incluso el SENAME, actual organismo de protección de la Infancia en Chile, surgió bajo este paradigma, ya que, formado en 1976, es creado como reemplazante del Consejo pero con el objetivo de darle atribuciones operativas a la institución mediante sistemas de asistencia, protección y rehabilitación (Ministerio de Justicia, 2005). Junto al establecimiento de la legislación se enfatizó la ampliación de la cobertura de los reformatorios y establecimientos adecuados para el tratamiento de la población irregular, creando tanto instituciones estatales como subvencionando iniciativas privadas. Sin embargo, esta visión tampoco estuvo absenta de dificultades en su aplicación, ya que, a raíz de su insuficiente cobertura, principalmente para regiones, las cárceles terminaron constituyendo espacios diferenciados para menores. Además esta visión se convirtió en una dualidad en la que convivía una visión correccional con una de tratamiento, sumado a que la gran demanda de éste método llevó a un transformar las prácticas científicas en técnicas de normalización que escapaban de la asistencia particular de cada niño (Farías, A. 2003 pp.218-219).

Pero esta visión tuvo su crisis a partir de su limitado punto de vista, y como contraparte surge un paradigma que amplía la forma de mirar la infancia, transformando esta imagen peyorativa y carente, a la de un sujeto con derechos, es decir, personas titulares de derechos. Es a partir de esta nueva forma de describir la infancia que surge la Convención de los Derechos de los Niños el año 1989, a la cuál Chile se adhirió en agosto de 1990.

La Convención concretiza esta forma de ver a los niños⁸, y conlleva el desafío de reentender la posición de los niños en la vida política, social, económica y cultural. Alarcón y Altamirano (en Dionne y Vizcarra, 2008, pág 58) hacen tangible esta diferencia al decir: *“Si en el pasado se consideró a los niños como fundamentalmente incompetentes para decidir qué hacer con sus vidas, ahora se ha de promover la idea que los niños son sujetos de derecho y que desarrollan*

⁸ Definidos por el artículo 1 de la Convención sobre los derechos del Niño (1989) como *“todo ser humano menor de dieciocho años de edad, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad”*-

progresivamente su competencia para definir sus necesidades e intereses propios. Para ello es necesario cada vez mayor autonomía en las decisiones que afectan sus vidas”.

3.2.3. Visión de Sujeto de Derecho

Para Baratta (1999) la Convención es el resultado de un amplio movimiento social a favor de los derechos de los niños que se expresan en importantes reformas institucionales. Además en la cotidianeidad se habla cada vez menos de *menores* y cada vez más de los conceptos de infancia, niños, niñas y adolescentes, considerando también sus derechos. Este cambio lingüístico evidencia un proceso de transformación en la forma de concebir a los niños y su carácter de sujeto de derecho.

Esta investigación se sitúa desde este paradigma y recoge sus aspectos léxicos en pro de una comprensión integral de los niños, motivo por el cual a continuación se pretenderá ahondar en el concepto de Sujeto y Sujeto de Derecho.

En nuestro país, las aspiraciones y expectativas planteadas por el Estado chileno al trazar la misión y visión de su plan de acción en relación a la infancia, ad portas de su bicentenario, haciendo un esfuerzo de recibir a las nuevas generaciones en un país que los acoge, protege y que genera las mejores condiciones para su desarrollo pleno e integración a la sociedad.

“Queremos que en nuestro bicentenario como país, el año 2010, los niños, niñas y adolescentes:

- *Sean sujetos plenos de derechos, conscientes y activos también en el cumplimiento de sus deberes y obligaciones.*
- *Tengan sus derechos fundamentales garantizados por el Estado y por toda la sociedad, independientemente de su condición física, mental, económica, social o cultural. (...)*

- *Tengan la posibilidad de desarrollarse al máximo de sus capacidades y potencialidades, como personas con derechos y responsabilidades.(...)*

Estas líneas argumentativas fueron seleccionados pues hacen referencia a los tres puntos fundamentales : considerar a los niños como sujetos de derecho, la responsabilidad del estado de garantizar la defensa de sus derechos y la estrecha relación que tiene el desarrollo integral del niño con el respeto de sus derechos y educación en los mismos.

3.2.4. El Sujeto.

La Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación, a través de su Comisión Chilena de Derechos Humanos (1996), define el concepto de sujeto a partir de distintos enfoques disciplinares describiendo: *“La noción de sujeto ha sido utilizada en la filosofía y en distintas disciplinas de las ciencias sociales en diversos sentidos. En epistemología se habla de sujeto de conocimiento para referirse al individuo en tanto conocedor de algo; en psicología, el sujeto Psicológico es el individuo sometido a observación; también se habla de sujeto de derecho para referirse a los individuos en cuanto poseedores y titulares de ciertos derechos que deben ser reconocidos y respetados (por los demás y por los Estados)”*. El concepto de sujeto hace referencia a un ente al que se le atribuye un valor o característica, o que es objeto de un proceso.

Sin embargo, si bien el sujeto está planteado desde distintas perspectivas, en algunas es visto como un individuo observado o pasivo frente a lo que le acontece, o inconsciente de su actuar, lo cual es insuficiente para la mirada de esta investigación. Zemelman (1998) plantea que la existencia del sujeto se basa en ser un ser *indeterminado*, es decir, con el poder romper con el discurso propuesto por otros ,rompiendo su ser *determinado*, pudiendo posicionarse desde un propio discurso y conocimiento para así poder crear, cambiar su realidad. Zemelman plantea que *“(...) La problemática de lo determinado-indeterminado*

representa una manifestación del cierre-apertura en el modo de colocarse ante el mundo: ya que sea que se asuma el sujeto como simplemente determinado; o bien saberse con la capacidad para poder re-actuar frente al contexto.” Es por esto necesario hacer la diferenciación entre un sujeto pasivo y un sujeto *piensa su mundo*, que es capaz de *reactuar su contexto*.

3.2.5. Sujeto de Derecho.

A raíz de la primera definición y la posterior especificación es que para esta investigación nos basaremos en el Sujeto de Derecho, considerando para él no sólo la posesión de sus derechos, sino que también la titularidad de sus derechos, es decir, la conciencia de sus derechos, colocación en el mundo, y la facultad de hacerlos valer, la facultad de actual en su contexto, no como un sujeto pasivo, sino que activo.

Si bien el concepto de Sujeto de Derecho no se limita a las personas, ya que abarca a todas aquellas entidades que a través de la legislación adquieren capacidades jurídicas, es decir, la aptitud de ser titular de derechos y obligaciones, y que por ende hay otras organizaciones como las asociaciones, fundaciones, sociedades u otras agrupaciones, a la que el Estado les otorga personalidad jurídica⁹, tiene una estrecha relación con la persona, ya que todo ser humano intrínsecamente adquiere sus derechos por el simple hecho de ser persona, y estos derechos son otorgados y promulgados a través de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y, en el caso de los niños, también son adquiridos a través de la Convención de los Derechos de los Niños.

⁹ Según el Código Civil Chileno hay dos tipos de persona: la Persona Natural y la Persona Jurídica; se iguala la concepción de “persona” a la de “sujeto de derecho” por la capacidad de ejercer derechos y contraer obligaciones civiles.

Art. 55. *Son personas todos los individuos de la especie humana, cualquiera que sea su edad, sexo, estirpe o condición. Divídense en chilenos y extranjeros.*

Art. 545. *Se llama persona jurídica una persona ficticia, capaz de ejercer derechos y contraer obligaciones civiles, y de ser representada judicial y extrajudicialmente.*

Las personas jurídicas son de dos especies: corporaciones y fundaciones de beneficencia pública. Hay personas jurídicas que participan de uno y otro carácter.

Pero para Zemelman, concebir la existencia de un sujeto requiere verlo como un individuo que ha roto sus límites netamente humanos, posicionándose de un nivel cognitivo que le da una identidad distinta, que le permite un posicionamiento en su historia y capacidad de creadora de historia. El autor (1999) a continuación de la cita anterior plantea que *“La idea de que la existencia esconde una potencialidad, significa afirmar que niega su mortalidad como límite; por eso implica la negación del antropomorfismo como parámetro para transformarlo en ángulo de razonamiento. De manera que el colocarse en el mundo trasciende a la simple determinación”*. Es necesario ver al sujeto, y en este caso al sujeto de derecho, no sólo como simple ser humano que adquiere a través de esta condición sus derechos, sino que uno con identidad, con pensamiento y acción concretizado en un discurso, poseedor de derechos, pero más que poseedor, actor de sus derechos, transformador del mundo a través de ellos. Vividor de la titularidad de sus derechos a través del lenguaje, en la comunicación y convivencia.

Esta concepción requiere una transformación profunda de la concepción de la infancia y de su relación con la sociedad y el estado, el cual constituye un paradigma jurídico-cultural al que se conoce con la expresión de *Doctrina de la Protección Integral*¹⁰ (Farías, A. 2003). Sin embargo, es este cambio radical de pensamiento la principal piedra de tope de este paradigma, pues hay una amplia distancia entre la teoría y la práctica, visto en que la labor a desempeñar debe convivir esta nueva visión con aquellas que priorizan la sanción, además de las acciones que aún se basan en el asistencialismo y/o la normalización.

¹⁰ *“La Doctrina de Protección Integral propone un modelo jurídico de responsabilidad, que incorpora una importante distinción entre las intervenciones cuyo objetivo es sancionar que, aunque garantiza los derechos implica una cierta limitación de la libertad del niño, y aquellas de resguardo o restitución de los derechos amenazados o vulnerados que no deben implicar restricciones de derechos sino, todo lo contrario, garantía y restitución de ellos.”* (Farías, A. 2003)

3.3. Educación en niños institucionalizados

La finalidad de toda práctica educativa, ya sea formal o no formal, debe ser contribuir a la formación de un sujeto, ya sea a nivel cultural, social, espiritual, entre otras.

En ocasiones, esta finalidad se ve obviada por los reveses del sistema educativo tradicional, el cual, sin duda, condiciona de cierta forma la posibilidad de formar a un sujeto pleno, ya que la realidad muestra que está centrado más en los procesos y procedimientos mismos del sistema, que en los sujetos y sus necesidades situacionales.

En este sentido, Estela Beatriz Quintar (2008), señala que: *“Como integrantes de un sistema educativo, somos parte de un sistema de dominación; el mejor ejemplo de que formamos parte de éste, es que somos instrumento de un aparato dominante, es el propio diseño curricular que modela y condiciona la práctica de la enseñanza”* *“Uno como maestro, vive muy preocupado por cumplir con un programa, con un plan o con lo que manden (...) es tan jerárquico – funcional el sistema, que la práctica responde a una orden que viene desde “arriba””*.

Lo anterior pone en tensión, ¿Cuál es el sentido final de la educación? O mejor dicho, ¿Cuál es el sentido actual de la educación?

En cuanto a discurso, siempre se mantiene la misma postura, la de la construcción de conocimiento, pero en la realidad observada, simplemente se da la transmisión de información y la “explicación” de mundo. Entonces, ¿dónde queda la función social de la educación?

Lo anterior, pone en relieve que la educación para la vida se torna necesaria, y es en los centros o instituciones donde se imparte un tipo de educación, fuera de la tradicional, es decir, abordarlo desde el punto de vista de la educación no formal, como es el caso del CREAD Galvarino.

En este tipo de centros, resulta de vital importancia valorar y conocer la historia personal de cada individuo y enseñar a cada uno de ellos, a pensar de forma

reflexiva y acorde a su realidad, la cual no está homogeneizada como en la escuela tradicional.

En este tipo de centros, hay niños de todas las edades, con historias completamente distintas, las cuales, al ser compartidas, pueden ser de gran ayuda para el compañero, para su propia creación de mundo, para su identificación, para la creación de su propia historia.

La idea es que en el proceso de enseñanza se promueva la construcción de conocimiento desde otro lugar, desde el lugar del sujeto y su subjetividad, y por ende desde su especificidad histórica, desde su contexto, desde su mundo de vida.

Y es por lo anterior, que en este tipo de contexto centros del SENAME, se torna necesario aún más, que cada persona que lleva a cabo la labor educativa, tenga como prioridad el formar sujetos con conciencia histórica, centrando toda actividad en los sujetos que configuran este espacio de enseñanza-aprendizaje particular, para que puedan ser capaces de apropiarse del mundo, construir su propio conocimiento desde sus experiencias, y por sobre todo ser personas que reflexionen sobre sus actuar.

En este sentido, ¿qué nos dice la realidad?. El enfoque de la educación es instrumental, los procesos de enseñanza y aprendizaje ocurren de manera unidireccional y los estudiantes son el objeto de atención y no el sujeto de formación.

De allí ocurre que cuando se habla de educación, por lo general, se hace referencia a los procesos de escolarización institucionalizada, es decir a la que corresponde a colegios o universidades, olvidando de cierto modo, que educación es un eje transversal de la vida, el cual tiene variadas aristas.

Debemos evocarnos en primera instancia hacia la organización y sistematización de la educación, de la cual se desprenden por una parte la educación formal y la educación no formal, que en ocasiones se encuentran

opuestas la una de la otra, pero por lo general, se debe dar una relación de complementariedad.

En primer lugar, Paciano Feroso (Feroso 1994, citado en Mena), se refiere a la educación formal como: *“el conjunto de acciones educativas que están reguladas por la normativa emanada de la administración educativa competente, llevada a cabo en la institución llamada escuela, dirigida a la obtención de credenciales y concebida para conseguir objetivos previamente forjados por la autoridad”*. Zaki, 1994 (citado en Mena), al referirse a la educación formal, afirma que *dicha modalidad escolar es problemática en la medida que está “orientada hacia el contenido” en lugar de “orientada al aprendizaje”, en la medida que utiliza la evaluación para fines meramente administrativos que no reflejan el saber del estudiante”*

Por otra parte, bajo la necesidad de cubrir las falencias del sistema educativo formal, surge la educación no formal, respondiendo y pretendiendo dar oportunidad a todos aquellos que el sistema formal deja afuera. Este tipo de educación, es en el cual se basa la presente investigación, ya que una de sus características es que se desarrolla fuera de la escuela y no se rige por la normativa de la administración educativa central, en este caso por MINEDUC, sin embargo sigue siendo una actividad planificada y con fines claros.

3.3.1. Orígenes de la Educación No Formal.

Desde los procesos de industrialización, los gobiernos y la economía le confirieron a las escuelas la responsabilidad de desarrollar en los individuos una serie de capacidades, habilidades y competencias concordantes con el auge del proceso productivo de la época. Aquí surge, la educación no formal en respuesta a la diagnosticada insuficiencia de la educación formal como pilar único de la formación. Feroso (en Mena) agrega *“a esto se sumaron voces que, desde corrientes filosóficas y sociológicas críticas, atribuían a la escuela capitalista y*

liberal la culpa por los males de la vida social, concebida en torno a la defensa del libre mercado, la propiedad privada y la división del trabajo”.

Con base en lo anterior, la educación no formal, según un estudio de Pedro A. Luque, de la Universidad de Sevilla, *“apareció en los años sesenta como un intento de dar respuestas extraescolares para atender a una gran variedad de demandas educativas existentes”, las cuales no estaban siendo cubiertas.*

En el mismo texto y también en un escrito de la UNESCO (2009) (Aportes para la elaboración de propuestas de políticas educativas) se señala que en el año 1967 en la Conferencia Internacional sobre la crisis mundial de la educación en Williamsburg, la aparición de la publicación de la obra: *The World Educational Crisis: A System Analysis*, escrita por Philips Coombs, quien en ese entonces era Director del Instituto internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO, fue lo que marcó un precedente y un hito importante en el lanzamiento de la educación no formal. Principalmente se puso énfasis en la necesidad de buscar nuevas oportunidades y medios educativos para cubrir las carencias y limitaciones de la educación formal.

Fue de este modo, como años después, (en 1974) Coombs y sus colaboradores llegaron a diferenciar y hacer la distinción conceptual de tres modos de educación: educación informal, formal y no formal.

A la primera, la definieron como: *“un proceso que dura toda la vida y en el que las personas adquieren y acumulan conocimientos, habilidades, actitudes y modos de discernimiento mediante las experiencias diarias y su relación con el medio ambiente”.*

En cuanto a la educación formal, se refirieron a ella como que naturalmente es *“el sistema educativo” altamente institucionalizado, cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado, que se extiende desde los primeros años de la escuela primaria hasta los últimos años de la Universidad”*

Y por último, definieron a la educación no formal como: *“toda actividad organizada, sistemática, educativa, realizada fuera del marco del sistema oficial para facilitar determinadas clases de aprendizaje a subgrupos particulares de la población, tanto adultos como niños”*.

3.3.2. Características de la Educación No Formal

Una de las principales características de la educación no formal, es que surge bajo la necesidad de cubrir las carencias del sistema educacional formal, es decir, que cuyo objetivo principal es proporcionar educación a todos aquellos que han sido, de una u otra forma, excluidos del sistema tradicional.

La educación no formal puede responder a las diferentes necesidades de aprendizaje de los niños en edad preescolar, de los niños y niñas sin escolarizar, de los jóvenes de ambos sexos y de los hombres y mujeres adultos. La educación no formal puede revestir formas muy diversas: estructuras de atención y educación de la primera infancia; centros comunitarios de aprendizaje para los habitantes de las zonas rurales y urbanas; cursos de alfabetización para adultos; formación técnica y profesional en los lugares de trabajo; enseñanza a distancia, entre otros.

Según señala la UNESCO en uno de sus artículos, *los modos y ámbitos de prestación de los servicios de educación no formal son muy diversos, aunque tienen varios denominadores comunes –el “enfoque basado en las necesidades”, la “pertinencia con respecto al contexto” y la “flexibilidad en materia de contenidos, horarios y lugares de enseñanza” que los distinguen claramente de los que constituyen la regla en los sistemas educativos formales.*

Las principales características de la educación no formal propiamente tal son:

- Es organizada y estructurada pero al margen del organigrama del sistema educativo graduado y jerarquizado.

- Diseñada y planificada para un grupo meta identificable (organizada para lograr un conjunto específico de objetivos de aprendizaje)
- En general se define como “no institucionalizada”, llevada a cabo fuera del sistema educacional establecido y orientada a estudiantes que no están oficialmente matriculados en la escuela.
- En la educación no formal se considera que toda acción educativa va más allá de los límites espaciales y temporales de la escuela y de la escolaridad. Teniendo en cuenta que la educación se entiende como la formación integral de la persona.
- Su principal característica y finalidad es que complementa, amplía y / o satisface las necesidades educativas no cubiertas por la educación formal y en la implantación de innovaciones que buscan la mejora en sus procesos. (Cardarelli, G. Waldman, L.,2009)

La UNESCO (2006), en uno de sus artículos menciona que *“la educación no formal es toda actividad organizada y duradera que no se sitúa exactamente en el marco de los sistemas educativos formales integrados por las escuelas primarias, los centros de enseñanza secundaria, las universidades y otras instituciones educativas formalmente establecidas”*

Pero, la definición que mejor representa y en la que se adscribe esta investigación, es la dada por J. Trilla, (1996, en UNESCO 2009), quien menciona que: *“la educación no formal se refiere a todas aquellas instituciones, actividades, medio, ámbitos de educación que, no siendo escolares, han sido creados expresamente para satisfacer determinados objetivos educativos”*. Él mismo es quien pone énfasis en que la educación no formal es una modalidad de la educación y que el concepto surge históricamente ante los problemas y

dificultades del desarrollo de la escolarización, como una forma de alcanzar los objetivos educativos propuestos para toda la población. Surge *“precisamente para completar, reforzar, continuar o, en su caso, suplir ciertos cometidos escolares”*

Complementando la cita anterior, se debe mencionar en que la educación no formal promueve principalmente la reinserción en la educación formal (Trilla en UNESCO 2009), se basa en un aprendizaje orientado a cubrir las necesidades de quienes están fuera del sistema educacional tradicional y reglado.

Todo lo anterior mencionado encaja perfectamente con lo que se lleva a cabo en el CREAD Galvarino, ya que cumple con todas las características de la educación no formal, antes mencionadas.

En dicho centro del SENAME, se busca promover los derechos humanos en los niños y niñas que se encuentran en el establecimiento.

Dentro del CREAD Galvarino, se cuenta con un plan de trabajo educativo, llamado “escuelita”, que es un sistema planificado y con una finalidad clara, donde se generan actividades educativas organizadas fuera del sistema educativo formal, intentando nivelar a los niños en cuanto a los conocimientos que debiera manejar según su edad y el nivel escolar en el cual debiera encontrarse.

La idea principal de “la escuelita” es que los niños puedan ser capaces el día de mañana, de nivelarse y reinsertarse o insertarse en algunos casos a una institución escolar. Lo cual se adscribe dentro de una de las finalidades de la educación no formal.

3.3.3. El arte de educar

“Todo niño tiene el derecho a pertenecer a una comunidad y compartir con sus miembros las distintas experiencias de la vida cotidiana. Todo niño tiene el derecho de acceder a una educación de calidad junto con los otros. Todo joven tiene una contribución para hacer a la sociedad, los niños diversos tienen menos

valor que otros. La exclusión, la segregación, la discriminación, por cualquier tipo de condición, implicaría devaluar su valor como persona, devaluar su condición de ciudadano.” (López, V. 2010)

Aludiendo a lo anterior se destaca el hecho de que todo niño tenga derecho a recibir educación independiente al contexto en el cual se encuentre, ya sea en una institución formal, haciendo referencia a toda institución de carácter estructurado, definida por sus objetivos, duración, entre otros ámbitos tales como colegios, institutos y universidades, o bien se encuentre en un contexto no formal (todo lugar donde se de una educación no estructurada, y no regida por las normas regulares de educación, como por ejemplo hogares de menores donde se realicen actividades educativas; deben recibir una educación de calidad, con docentes comprometidos en ello, tanto en la eficacia de sus prácticas como en el aprendizaje de los alumnos.

En este sentido, un documento que surge para la acción pedagógica de calidad es el Marco de la Buena Enseñanza, el cual guía a los docentes a optimizar sus prácticas y mejorar el clima en los procesos de enseñanza aprendizaje, siendo aplicable en cualquier contexto en el cual se realice la acción pedagógica. Si bien este marco se levanta como orientación a las prácticas educativas en contextos formales, no se debe desconocer que los ejes que rigen el marco guían de manera transversal a todas las prácticas que se desarrollan con un fin educativo.

En Chile la calidad, equidad de la educación y el desempeño docente han sido tres desafíos constantes para los distintos gobiernos que han estado a cargo de nuestro país, este desafío a caído principalmente en manos del Ministerio de Educación, el cual se basa en lo que exponen Sammons (2001), Scheerens y Bosker (1997) y Murillo (2003). Estos postulan que la educación efectiva, la calidad y equidad de la educación se logrará cuando el proceso de enseñanza aprendizaje esté compuesto por profesores efectivos, una enseñanza estructurada centrada en los alumnos, cobertura del currículum y un clima propicio para el aprendizaje en el aula.

“Si el profesor se hace cargo de su rol protagónico, de su competencia como educador, si tiene claridad respecto a que él es quien hace la educación, y que las innovaciones educacionales no pueden surgir y ampliarse si él no las crea y realiza en su sala de clases, entonces podríamos hablar de una disposición emocional que propicie el cambio hacia una educación renovada.”(Ibáñez, N 2009, pág 3)

Lo expuesto incide en uno de los objetivos principales del marco de la buena enseñanza que es el contribuir a mejorar la calidad docente y fortalecer el reconocimiento social de la profesión, junto al desempeño laboral de docentes en los sistemas escolares, por lo tanto, *“El marco busca representar todas las responsabilidades de un profesor en el desarrollo de su trabajo diario, tanto las que asume en el aula como en la escuela y su comunidad, que contribuyen significativamente al éxito de un profesor con sus alumnos”*

Este marco está elaborado con la finalidad de hacer sugerencias en todos los ámbitos relevantes del proceso de enseñanza – aprendizaje desde la planificación de la intervención, la creación de ambientes propicios para el aprendizaje, la evaluación, hasta la reflexión de la propia práctica docente.

Dominios orientadores del Marco para la Buena Enseñanza

El Marco de la Buena Enseñanza propone que las prácticas docentes se basen principalmente en 4 dominios centrados en el proceso educativo. Estos cuatro dominios evocan principalmente en la importancia de la preparación previa de cada una de las sesiones y actividades a realizar, el clima en el cual se desarrolla la acción didáctica, la equidad de la educación y la responsabilidad docente con respecto al manejo y dominio de los contenidos a desarrollar.

Dominio A - Preparación de la enseñanza.

Este dominio especifica la importancia de diseñar las actividades de enseñanza basándose principalmente en los objetivos que se propondrán alcanzar en cada sesión , estrategias y didácticas que se utilizaran , la evaluación que utilizara para poder evidenciar el logro de los aprendizajes de los alumnos, como también la retroalimentación de las propias practicas docentes; pero sobre todo considerar esencialmente el contexto socio-económico y nivel de conocimiento del grupo curso al cual se le está realizando la clase.

Dominio B - Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje.

Este dominio se refiere a que el clima que genera el docente en el proceso de aprendizaje influye en el resultado de la calidad de los aprendizajes.

"El aprendizaje es un proceso activo del alumno. La tarea del profesor consiste en crear un ambiente en el cual este proceso pueda realizarse en las mejores condiciones" (Ibañez, N 2009). Complementando a lo que dice Nolfia Ibañez podemos decir que el crear un ambiente propicio para el aprendizaje tiene directa relación con la importancia de que el profesor pueda apoyar y fortalecer las características de cada alumno durante las interacciones que se generan día a día en el proceso de aprendizaje; también tiene relación con la capacidad de generar instancias de aprendizaje en donde el alumno pueda indagar, compartir y aprender, de este modoí, generar un ambiente estimulante para el alumno. Aquí podemos evidenciar la importancia de lo expuesto por Paulo Freire cuando dice: *"El estudio no se mide por el número de páginas leídas en una noche, ni por la cantidad de libros leídos en un semestre. Estudiar no es un acto de consumir ideas, sino de crearlas y recrearlas".*

Dominio C - Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes.

“A la luz del entendimiento actual sobre el conocimiento y el aprendizaje, la comunicación y la interacción humana, se hace necesario construir otras estrategias, otros modos de interacción profesor-alumno, que propicien el aprendizaje significativo, la reflexión y el descubrimiento. Para ello, se requiere que el rol instruccional del profesor se transforme en un rol facilitador y que el énfasis que se pone en la enseñanza se traslade al aprendizaje del alumno (Maturana e Ibañez, 1990, pág 2).

Aludiendo a lo dicho por H. Maturana y N. Ibañez en este dominio se especifica que el docente a través de su rol facilitador y la construcción de instancias que favorezcan la indagación la interacción y la socialización de aprendizajes, tiene la responsabilidad de generar oportunidades de aprendizajes y desarrollo para todos los estudiantes.

Dominio D - Responsabilidades profesionales.

“La práctica educativa es una dimensión necesaria de la práctica social, igual que la práctica productiva, cultural, religiosa, etc...”

Además de lo anterior, Paulo Freire menciona que *“haciendo educación desde una perspectiva crítica, progresista, nos obligamos por coherencia a engendrar, estimular y favorecer la propia práctica educativa en el ejercicio del derecho a la participación por parte de quien está directa o indirectamente ligado a este quehacer”*, lo que se traduce en que cada persona que lleve a cabo una actividad con una finalidad educativa, debe hacerlo desde una perspectiva crítica, aludiendo con esto, a que es parte fundamental en su quehacer el estar evaluando y reestructurando las propias prácticas de manera constante.

Además este autor, se refiere a puntos importantes que establecen una práctica educativa, determinando implicancias tales como:

- a- Presencia de sujeto. Sujeto que aprende y el sujeto que aprendiendo enseña. Educador y educando;
- b- Objetivo de conocimiento o que el profesor (educador) debe enseñar y que los alumnos (educandos) tienen que aprender. Contenido;
- c- Objetivos mediatos e inmediatos a que se destina u orienta la práctica educativa. Esta exige del educador la asunción, de forma ética, de su sueño, que es político. Por eso imposiblemente neutra, la práctica educativa coloca al educador el imperativo de decidir; por lo tanto, de romper y de optar por un sujeto participante y no por un objeto manipulado.
- d- Métodos, procesos, técnica de enseñanza, materiales didácticos, que deben estar en coherencia con los objetivos, con la opción política, con la utopía, con el sueño del que está impregnado el proyecto pedagógico.

Freire, en lo mencionado anteriormente, propone una práctica educativa óptima, la que dista mucho de la realidad actual.

Con respecto a dicha realidad en cuanto a las prácticas educativas, Nolfia Ibáñez hace hincapié en que *“Los profesores han memorizado contenidos, han desarrollado informes bajo premisas teóricas rigurosas, pero no han integrado una cultura escolar que privilegie la innovación y la creatividad; no han participado en redes de conversaciones dirigidas a un cambio educativo que ellos mismos deben protagonizar”*. (Ibáñez, N 2009, pág 4)

Es decir, que tanto Freire, Ibáñez y el Marco para la Buena Enseñanza, apuntan a que una práctica educativa adecuada debe tener como base el compromiso ético de los docentes a generar reflexión sobre sus prácticas, reformulando estrategias que garanticen el aprendizaje de todos los alumnos, evaluando constantemente los logros y las dificultades de cada uno con la intención de comprometerse en ayudar a superar dichas dificultades. En base a esto, poder generar un cambio educativo basado no tan solo al desempeño en el

interior del aula sino también al trabajo colaborativo con sus pares, el establecimiento, la comunidad y el sistema educativo.

Capítulo 4.- MARCO METODOLÓGICO.

4.1. Enfoque Investigativo.

Esta investigación se enmarca dentro de un enfoque cualitativo, el cual se orienta a interpretar la realidad considerando sus características desde la misma perspectiva de sus participantes. Como plantean Maykut y Morehouse (1999) la investigación cualitativa parte de una posición fenomenológica ya que se caracteriza por su énfasis en explicar, predecir y verificar acontecimientos observables, además de comprender el significado de los hechos y las acciones para las personas observadas.

Mayan (2001) señala que en este enfoque “(...) *el investigador no intenta manipular el escenario de la investigación al controlar influencias externas o al diseñar experimentos. Se trata de hacer sentido de la vida cotidiana tal cual se despliega, sin interrumpirla*”. Es en este punto donde la perspectiva cualitativa se hace pertinente pues la finalidad de esta investigación radica en la descripción y comprensión de las prácticas educativas, las cuales, al no poder ser medidas por indicadores cuantitativos, requieren una visión amplia y analítica para ser analizadas.

La misma autora menciona que la indagación cualitativa es deductiva, y que este tipo de análisis tiene como finalidad “*aprender acerca de la distribución de una característica o de un conjunto de características en una población*” (Mayan, M. 2009) y este aprender es fundamental debido que a partir del conocimiento de estas características se pretende generar alternativas de mejoramiento en el proceso educativo.

Debido a que esta investigación tiene como propósito conocer las prácticas pedagógicas propuestas para la defensa del derecho a la educación específicamente en un centro de atención directa de SENAME, el método de esta investigación es *Estudio de Caso de tipo descriptivo*.

La investigación se articula con características de un estudio intrínseco de casos (Sandín, M. 2003) en el cual “*el estudio se lleva a cabo porque deseamos alcanzar una mayor comprensión de ese caso en particular. No se selecciona el caso*

porque represente a otros o porque represente un rasgo o problema particular, sino porque el caso en sí mismo es el que nos interesa, necesitamos aprender sobre ese caso particular. Tenemos un interés intrínseco en él. El propósito del estudio no es la generación de teoría”.

En este sentido , el metodo de este estudio nos llevan a profundizar y comprender en profundidad los fenómenos educativos en un contexto natural concreto y dentro de un proceso dado.

4.2. Escenario de Investigación.

Esta investigación se realizará en un Centro de Reparación Especializada de Administración Directa, “Galvarino” ubicado en la calle Bascuñán Guerrero N° 910 en la comuna de Santiago, el cual tiene como misión contribuir al sistema de protección social de la infancia a partir de la restitución de derechos, reinserción social y/o familiar de niños y niñas vulnerados en sus derechos.

Este centro, desde el año 1992 comenzó a recibir niños que se encuentran dentro de un rango etario desde los 6 años hasta 11 años 11 meses 29 días (con excepciones cuando la magistrada -encargada de tribunal de menores- solicita acoger a niños menores o mayores a este rango etario), y en la actualidad se encuentra atendiendo alrededor de 95 niños y niñas.

Para la atención de los niños, el centro se estructura organizando a los menores según sus edades. Esta división se hace en 5 casas las cuales se constituyen como un espacio físico dónde conviven alrededor de 18 niños de un rango etario similar. Cada casa cuenta con un espacio de habitaciones con camas, baños e implementos de aseos básicos. También cuenta con una sala de estar que utilizan para las comidas, actividades de esparcimiento cotidiano y tareas escolares. La distribución de los niños la podemos visualizar en el siguiente cuadro:

N° de casa	1	2 ¹	2 ²	3 ¹	3 ²
Rango etario	6 a 9 años con excepción de 1 niño de 12 años.	6 a 10 años	10 a 13 años.	8 a 11 años	10 a 12 años.
Número de niños	18	16	18	18	18
Género	niños	Niñas	niñas	Niños	Niños

Los encargados del cuidado y las labores en cada casa la desempeñan 2 personas de trato directo y una dupla (un psicólogo y un asistente social), las que se encargan de las situaciones que se presentan por cada uno de los niños. La labor de las personas de trato directo se organizada en 3 turnos (dos días de día, dos días de noche y dos días libres) por lo tanto los niños semanalmente conviven con 6 personas encargadas de atender y organizar sus necesidades diarias por cada casa.

En este centro trabajan un total de 81 funcionarios, los cuales tienen distintas labores enfocadas a la gestión del centro en función del bienestar de cada uno de los niños. Las labores de estos funcionarios se dividen en distintas áreas:

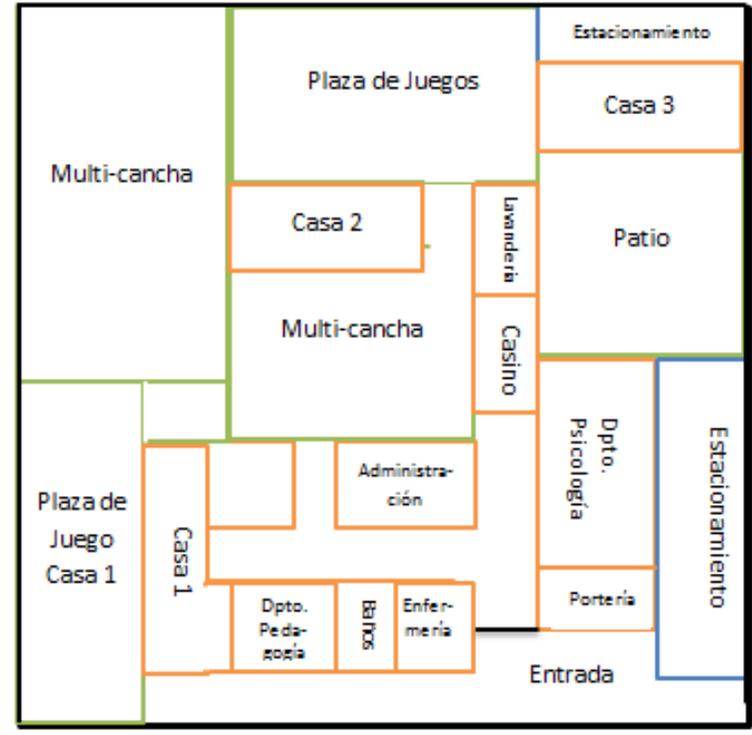
- **Dirección:** Freddy Montes Pradenas.
- **Área técnica:** Se desempeñan 53 personas en los siguientes cargos:
 - Asistencia social (5 personas)
 - Psicólogos (3 personas)
 - Auxiliar enfermería (2 personas)
 - Coordinador diurna (4 personas)
 - Coordinador turno rotativo (3 personas)
 - Educadores de trato directo (34 personas)
 - Encargado de ingresos (1 persona)

- Jefe técnico (1 persona)

- **Área administrativa** Se desempeñan 25 personas en los siguientes cargos
 - Auxiliares de mantención (1 persona)
 - Auxiliar ropería (4 personas)
 - Conductor (1 persona)
 - Encargado adquisiciones (1 persona)
 - Encargada de bodegas (1 persona)
 - Encargada contable (1 persona)
 - Encargada personal (1 persona)
 - Encargada servicio de alimentación (1 persona)
 - Encargado servicio general (1 persona)
 - Estafeta (1 persona)
 - Jefe administrativo (1 persona)
 - Manipuladoras de alimentos (7 personas)
 - Portereros (3 personas)
 - Secretaria (1 persona)

- **Espacio físico.**

Con respecto a la estructura física, el centro en EL cual se distribuyen los niños y los distintos funcionarios antes nombrados, podemos decir que cuenta con distintos espacios para cada función, cuenta con portería, un departamento de administración, un departamento de psicología, un departamento de pedagogía, baños para los funcionarios, baños para los niños, una oficina para la encargada de turno, casino, lavandería, enfermería, 2 canchas multiuso y 2 canchas de Juegos. Esta distribución física se puede visualizar en el siguiente plano:



4.3. Grupo de estudio

Para efectos de esta investigación, se empleó la técnica de muestreo no probalístico de tipo intencional. En este sentido el grupo de estudio no permite generalizaciones sobre la población, ya que no todos tienen la misma probabilidad de ser elegidos según el objeto de este estudio.

El grupo de estudio está conformado por:

- Trabajadoras de trato directo quienes trabajan por turnos de 12 horas, rotativos, las cuales desarrollan actividades educativas en el Centro.
- Encargadas de casa, (de casa 1, Educadora de Párvulo y de casa 2, Educadora de Párvulo con estudios de Psicopedagogía y administración educacional) quienes son las encargadas de planificar las actividades educativas que debieran llevar a cabo los trabajadores de trato directo en cada casa. Además, trabajan de manera personalizada con ciertos niños

que presentan mayores dificultades en el aprendizaje, realizan trámites relativos a la conexión con las escuelas de los niños escolarizados, y también cumplen funciones administrativas de índole judicial, como por ejemplo acompañar a los niños a tribunales, entre otras.

- Profesora de Educación General Básica, quien está a cargo del proyecto educativo “escuelita” (con el grupo de niños lectores) el cual intenta nivelar a los niños en los conocimientos del curriculum educativo.
- Dos estudiantes de Educación Diferencial con mención en Problemas de Aprendizaje, quienes realizaban su práctica profesional en el CREAD, cuyo rol dentro de este lugar fue el de realizar actividades educativas (con el grupo de niños no lectores), pertenecientes a la “escuelita”.

Esta investigación, está basada en recolección y análisis de información relativa al área educativa dentro del CREAD, la cual se realizó a partir de observaciones de prácticas de tipo educativo, como también a través de entrevistas a quienes llevan a cabo el proceso.

Las observaciones realizadas estuvieron dirigidas a las actividades educativas destinadas a niños del CREAD, realizadas por el grupo de estudio mencionado con anterioridad.

En el caso de los trabajadores de trato directo, cuyo trabajo está dirigido al cuidado integral y asistencial de los niños, se observaron las prácticas en tres casas (dos de niñas y una de niños), realizando el seguimiento de un trabajador de trato directo por casa, de manera que se pudiera observar una secuencia lógica a través del tiempo en cuanto a estrategias y actividades con una finalidad educativa.

También, se observaron las acciones pedagógicas realizadas dentro del proyecto educativo llamado “escuelita”, tanto las acciones llevadas a cabo por la

docente de educación general básica (personal estable del centro) quien trabaja con el grupo de niños lectores, como las prácticas educativas de las estudiantes en práctica profesional, quienes trabajaban con el grupo de niños no lectores.

En el caso de las entrevistas, todos los actores mencionados anteriormente fueron entrevistados en base a cuestiones pedagógicas y fueron entrevistadas además, las personas encargadas de casa, quienes son las encargadas de realizar las planificaciones de las actividades que serán ejecutadas por los trabajadores de trato directo.

4.4. Instrumentos de Recogida de datos.

El método de recolección de datos se realizará por medio de entrevistas semi estructuradas que les serán aplicadas a los actores claves para esta investigación y de observaciones de situaciones educativas.

4.4.1. Entrevista Semi Estructurada.

Las entrevistas elaboradas para este tipo de investigación cualitativa fueron semi estructuradas, las cuales *“Consisten en un acercamiento informal mediante entrevistas con informaciones claras, que han sido específicamente seleccionadas, (...) A pesar de que parezca una entrevista informal, debe estructurarse y dirigirse cuidadosamente a partir de una lista que nos sirva como guía, iremos planteando preguntas abiertas. A medida que la discusión avanza podemos plantear nuevos temas. La información recogida puede ser cuantitativa y cualitativa...”* (Claudine,P. (2002), pág. 197)

Ya que éstas se desarrolla a partir de una conversación: a) provocada por el entrevistador; b) dirigida a sujetos elegidos sobre la base de un plan de investigación; c) en número considerable; d) que tiene una finalidad de tipo

cognoscitivo; e) guiada por el entrevistador y f) sobre la base de un esquema flexible y no estandarizado de interrogación (Claudine,P. 2002).

4.4.2. Registro de Observaciones

Otra de las formas de recolección de información, y la más importante según los datos que se pretendía recabar, son los registros de las intervenciones educativas que se realizan en el CREAD Galvarino, los cuales fueron adquiridos mediante la técnica de investigación llamada observación. Sánchez Parga (en Mendizabal, R) indica que este método es una *"lectura lógica de las formas"* y supone el ejercicio y *"metodología de la mirada"* (desconstrucción y producción de nueva realidad).

La observación realizada fue no participativa, la que para Pick de Weiss y Velasco de Faubert (1994), *"es aquella donde el investigador no participa de manera activa dentro del grupo que observa, es decir, se limita a mirar y a tomar notas sin relacionarse con los miembros del grupo"*. Es decir que es un proceso empírico en el cual se realizan observaciones pero sin intervenir en el grupo social observado, ya que la intervención significa alterar la realidad, lo cual no era el objetivo de esta investigación.

La recogida de información, en este caso se realizó observando a los educadores, pero poniendo énfasis en las prácticas, para, a través de un análisis descriptivo y articulado a la luz del Marco para la Buena Enseñanza, comprender y describir íntegramente las características de las prácticas pedagógicas. Es importante destacar que sin esta comprensión no es posible plantear un plan que pretenda mejorar los métodos, y éste es el punto de origen y de proyección más importante de esta investigación.

4.4.3. Revisión de documentación relevante

Como dice Pérez Serrano (1984) la Revisión de documentación relacionada con el objetivo de la investigación *“Permite sustituir las dimensiones interpretacionistas y subjetivas del estudio de los documentos cada vez más estandarizados que intentan objetivar y convertir en datos los contenidos de determinados documentos o comunicaciones”* por lo tanto consideramos que esta técnica es un instrumento necesario para lograr recoger información y hacer la revisión de las planificaciones realizadas o aplicadas por los educadores que tienen a cargo realizar actividades educativas.

Es por esto que se confeccionaron matrices para analizar las planificaciones de las prácticas educativas. Estas matrices fueron generadas a partir de los dominios A y D del Marco para la Buena Enseñanza.

4.5. Metodología de Trabajo

4.5.1. Revisión Bibliográfica

Toda investigación desarrolla una línea argumentativa que permite al investigador sustentar la fundamentación teórica en la que se basa y es seleccionada de acuerdo a la pertinencia del estudio. En este caso la recopilación de los antecedentes surge de acuerdo a la coherencia del planteamiento del problema y los propósitos investigativos que constituirán el Marco teórico.

Es así que el marco teórico está sustentado en tres ejes centrales como los referidos al marco legal de los derechos humanos y en particular a los derechos del niño, el sujeto como sujeto de derecho y finalmente el ámbito educativo.

4.5.2. Etapa de entrada al campo

Toda investigación requiere el proceso de negociación al campo de estudio. En este caso, debido a que una de las integrantes de este estudio desarrolló su práctica profesional en el CREAD Galvarino, permitió las relaciones previas requeridas para entrar al campo.

Se desarrollaron acciones de indagación de interés con los responsables del centro, en este caso con la Jefa de la Unidad Técnico Pedagógica Sra/Srta Carolina Zaldívar y acciones de formalización con Director del CREAD Galvarino Sr. Freddy Montes.

En este proceso las partes toman un acuerdo de responsabilidad ética y de facilidades para poder acceder con los espacios de indagación necesarios y el contacto con el grupo de estudio.

4.5.3. Puesta en Marcha

Se realizaron Entrevistas Semi estructuradas a dos encargadas de casa, a dos estudiantes en su práctica profesional, a profesora de educación básica (a cargo de la escuelita) y a 3 trabajadores de trato directo. La validación de estas entrevistas fue realizada por personas con características similares a los informantes, es decir fueron aplicadas previamente a pares educadores del mismo centro, lo que permitió ajustar y retroalimentar la formulación de los ejes de interés del estudio.

Las Observaciones se desarrollaron tanto en el proyecto “escuelita” del centro, como también a las actividades destinadas al área educativa, que se realizaban en cada casa, y que están a cargo de las trabajadoras de trato directo. Dicha observación, tuvo una pauta con objetivos claros, los cuales estuvieron dirigidos a la observación del trabajo de las personas, ya sean docentes o no, que tuvieran a cargo actividades de carácter educativo y la cual estaba basada en los Dominios del Marco para la Buena Enseñanza.

En primera instancia se utilizó un registro abierto e informal, el cual fue evaluado a la luz de la pauta de observación (véase anexo 1.1.) elaborado a partir de los dominios B y C del Marco para la Buena Enseñanza.

4.5.4. Análisis de la información.

Para el desarrollo del análisis de los datos recogidos, se aplicó el método de análisis de contenido. Es decir, se establecieron categorías y criterios que permiten levantar los campos de significación y construir matrices de análisis de la información para luego triangularla y llegar a los resultados de este estudio.

4.6. Cronograma.

En el presente cronograma se dará a conocer la organización de fechas y acciones que se llevaron a cabo durante el desarrollo de la investigación, con la finalidad de recolectar los datos necesarios para el desarrollo de la misma, esto se realizara a través de las técnicas anteriormente nombradas en el marco metodológico (observaciones, entrevistas y revisión de documentación).

Cronograma										
Mes		Octubre				Noviembre		Diciembre		
Fechas		22	23	29	30	26	27	3	4	
Recolección de Datos	Observación	Escuelita		X		X	X			
		Casa	X		X			X		
	Entrevista							X	X	X
	Revisión de Documentación		X	X	X	X	X	X		

Capítulo 5.- RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.

El objetivo general de la presente investigación, está dirigido completamente al análisis de las acciones de CREAD Galvarino, (perteneciente al SENAME) dirigidas a la protección del derecho a la educación, lo cual se responderá en las siguientes líneas.

El análisis estará enfocado en caracterizar el contexto social y educativo del CREAD Galvarino, describiendo las acciones educativas dirigidas a niñas y niños vulnerados en sus derechos. Lo que culminará con propuestas de acciones de mejoramiento educativo, basados en los estudios realizados a las prácticas educativas en CREAD Galvarino dirigidas a la protección del derecho a la educación.

Todo lo anterior mencionado, está basado netamente en las directrices entregadas por el Marco para la Buena enseñanza, las cuales hacen hincapié en las responsabilidades profesionales, en la preparación de la enseñanza y en las prácticas educativas como tal, las cuales fueron utilizadas a su vez, como directrices para el siguiente análisis.

Estas son; análisis de responsabilidades profesionales, análisis de planificaciones, análisis de prácticas educativas y ejecución de la enseñanza, finalizando con las propuestas de acciones de mejoramiento educativo.

5.1. Análisis de responsabilidades profesionales.

Al hablar de responsabilidades profesionales se refiere a que el principal propósito de los docentes debe ser el contribuir a que todos los estudiantes aprendan.

Para cumplir con este propósito, se menciona que el docente debe reflexionar acerca de sus prácticas y ser capaz de reformularlas en el caso de ser necesario, todo con la finalidad de lograr una educación de calidad para todos los estudiantes que tiene a cargo.

En primera instancia se debe recalcar que no todas las personas que llevan o deberían llevar a cabo acciones educativas dirigidas a los niños, son profesionales de la educación. De hecho, la minoría de estos trabajadores posee conocimientos relativos a la pedagogía.

La mayoría de ellos, los trabajadores de trato directo, están capacitados en el ámbito del trabajo con niños a nivel conductual y de contención, y centran su atención principalmente en la solvencia de necesidades y patrones disciplinarios (de manera asistencial) y no a nivel educativo. Aun así, se torna necesario evaluar todas las prácticas con el Marco para la Buena Enseñanza, ya que también ellos son quienes deben cumplir tareas relativas a la educación, a pesar de no tener especialización en el área.

Otro punto importante a destacar es que todas las personas entrevistadas (a excepción de las estudiantes que se encontraban en Práctica Profesional por alrededor de 4 meses) llevan en promedio entre 8 y 20 años trabajando en el SENAME y en el CREAD, entre 6 y 14 años, lo que indica que es poca la movilidad de personal dentro del CREAD, lo que como consecuencia deriva en que las prácticas son llevadas a cabo siempre por las mismas personas, y al no incluir personal nuevo, se desaprovecha la oportunidad de tener nuevas propuestas de trabajo, visiones distintas acerca de las posibilidades y oportunidades en cuanto a las prácticas educativas.

Mencionar además, que el centro no cuenta con un proyecto educativo institucional, por lo tanto las decisiones a nivel educativo, son tomadas de manera parcelada y no en conjunto, lo cual devela además que el trabajo con los niños es aislado, descontextualizado e individualizado de parte de los docentes y los no docentes.

Además, cada persona a cargo del trabajo educativo en el centro, tiene a cargo otro tipo de actividades, las cuales son entre ellas el cuidado de los niños a nivel personal, de contención y actividades que tienen relación con los trámites judiciales, entre otros.

Con respecto a los puntos de análisis en relación al Marco para la Buena Enseñanza, éste documento es el que nos señala cuáles son las prácticas óptimas de los profesores, y el dominio D en particular se relaciona con las competencias que debieran tener estos individuos para garantizar que sus prácticas vayan dirigidas a cumplir con el propósito de la calidad de la educación para todos los estudiantes.

Las personas cuyas prácticas serán analizadas, corresponden a:

- Profesora de Educación General Básica, quien está a cargo del proyecto educativo “escuelita” (con el grupo de niños lectores) el cual intenta nivelar a los niños en los conocimientos del currículum educativo.
- Dos estudiantes de Educación Diferencial con mención en Problemas de Aprendizaje, quienes realizaban su práctica profesional en el CREAD, cuyo rol dentro de este lugar fue el de realizar actividades educativas con un grupo de niños no lectores, pertenecientes a la “escuelita”.
- Encargadas de casa de la casa 1 (Secretaria y Educadora de Párvulo) y de la casa 2 (Educadora de Párvulo, Psicopedagoga y Administradora Educacional) quienes son las encargadas de planificar las actividades educativas que debieran llevar a cabo los trabajadores de trato directo en cada casa. Además trabajan de manera personalizada con ciertos niños que presentan mayores dificultades en el aprendizaje, realizan trámites relativos a la conexión con las escuelas de los niños escolarizados, y también cumplen funciones administrativas de índole judicial, como por ejemplo acompañar a los niños a tribunales, entre otras.
- Tres trabajadores de trato directo, de la casa 1 (individuo con estudios de Secretariado Administrativo) de la casa 2.2 (Técnico en Atención de Menores) y de la casa 3.2 (Técnico en alimentación), son quienes cumplen con turnos de 12 horas, ya sea horario diurno y nocturno, y quienes pasan

la mayor parte del tiempo con los niños. Además cumplen la función de “cuidadores” y tienen a cargo horas destinadas al apoyo escolar.

Estas personas fueron entrevistadas y observadas en su quehacer habitual, con respecto a prácticas educativas.

El primer criterio utilizado para el análisis, trata acerca de **la reflexión sistemática de los docentes (o no docentes en este caso) acerca de sus prácticas**, refiriéndose con ello principalmente a evaluar las prácticas y adecuarlas en función de los logros de aprendizaje de los niños. Además de identificar las necesidades de los niños, analizando de manera crítica sus estrategias de enseñanza, reestructurándolas en el caso de ser necesario, procurando satisfacer las necesidades visualizadas. En este mismo criterio, se abordan las capacidades que posee cada persona en el sentido pedagógico, es decir si es que manejan información actualizada sobre su profesión o relativa a aspectos educativos.

Con respecto a este criterio, son variados los hallazgos encontrados tanto en las respuestas a las entrevistas como a las observaciones mismas.

En primer lugar, basado en las entrevistas, se desprende de todos los entrevistados, que las estrategias ocupadas en el centro, referentes a la educación, son de manera personal, es decir que no hay una cohesión entre lo que un docente y otro realiza.

Se menciona además que cada persona evalúa de manera distinta su práctica y las necesidades de los niños.

Por una parte se hace mención a que el diagnóstico de las necesidades de los niños se realiza de manera individual, sin un equipo de respaldo o material claro para todos, por lo tanto no todos saben la evaluación realizada por el otro.

Además de lo anterior, el único caso donde se refirieron a evaluaciones psicopedagógicas de los niños, fue en el caso de las estudiantes en práctica,

quienes de esa manera pudieron establecer el nivel educativo y las necesidades de cada estudiante, para luego llevar a cabo las actividades.

Por el contrario, las demás personas anteriormente mencionadas, hablan acerca de una evaluación informal, sin registro y dirigida principalmente a los intereses de los niños y no a las dificultades o capacidades que tiene cada uno.

Se desprende entonces, que desde esta base, son pocos los niños que han sido evaluados de manera pertinente, y de los cuales se tiene conocimiento acerca de su nivel educativo como para realizar las actividades que se les presentan. Entonces en este punto, se muestra una falencia importante en cuanto al criterio establecido, ya que se parte desde la concepción de que no es necesario (y por eso no se realiza) conocer en profundidad las aptitudes y las falencias de cada niño, en cada área que se va a abordar.

Además se desprende que las actividades planteadas (sólo en ocasiones planificadas) se realizan de manera azarosa, ya que no se cuenta con un respaldo escrito o pedagógico, que indique qué es lo más apropiado abordar.

En cuanto a la evaluación de las actividades, sólo en el caso de las estudiantes en prácticas, en su trabajo con niños no lectores, las actividades eran evaluadas de manera sistemática, con escalas de apreciación, listas de cotejo u hojas de trabajo, lo cual les permitía de esta manera re evaluar sus prácticas y las mismas actividades en función de los logros y las dificultades presentadas por los niños a la hora de la realización de estas.

Con respecto a los demás participantes a cargo del proceso educativo, se menciona que evalúan sus actividades a modo de observación, y sólo en ocasiones registrando los hallazgos, pero no como una forma de evaluar sus prácticas ni las necesidades de los niños, sino más bien para que las demás personas conocieran acerca de las actividades realizadas. Es decir, que las evaluaciones correspondían más bien a que si todos los niños completaron la actividad (no si lo hicieron de manera adecuada), o cuál fue el estado anímico de cada niño al momento de realizarla, pero no está dirigido específicamente a la

reestructuración de las prácticas en función de los avances, contenidos o necesidades de cada niño.

Con respecto entonces a la evaluación de sus prácticas, las personas estables en el centro, no cuentan con estrategias adecuadas que favorezcan los logros de aprendizaje de los niños, y más bien se dedican a realizar actividades alusivas al ocio y tiempo libre.

En relación al punto donde se menciona la actualización constante de conocimientos y prácticas educativas, una de las docentes (encargada de casa), menciona que están en constante capacitación y que son ellas mismas las que se encargan de buscar cursos y actividades para cumplir con este fin. Pero se contradice con las respuestas de todos los demás entrevistados, quienes afirman que en algún momento sí se les capacitó, pero ni siquiera en cuestiones educativas, sino más bien en cuestiones alusivas a la realidad de los niños, como por ejemplo el manejo de la ira. Son ellos mismos quienes ponen énfasis en que es necesario estar capacitándose de manera constante y lo mencionan como una de las principales debilidades tanto del centro como de su trabajo en particular.

En su mayoría, creen que este aspecto es una falencia en el centro, ya que sólo las docentes están capacitadas para llevar a cabo actividades pedagógicas, pero en la realidad, los trabajadores de trato directo también deben cumplir este tipo de funciones, no estando capacitados y con conocimientos básicos o casi nulos acerca de cómo abordar ciertos contenidos.

Es en este punto donde se destaca que se debe formar a todas las personas que tienen a cargo alguna actividad educativa dentro del CREAD, de modo que se sientan preparados y en realidad las actividades sean pertinentes a las necesidades e intereses de los niños, siendo finalmente un aporte para los aprendizajes de éstos.

El siguiente criterio dice relación con **la construcción de relaciones entre los profesionales o con el equipo de trabajo**. De manera más específica, se refiere a promover el diálogo con sus pares en torno a aspectos pedagógicos y

didácticos, a participar activamente en la comunidad de profesionales que llevan a cabo los aspectos educativos y a la toma de decisiones en conjunto.

Con respecto a ello, todas las respuestas a las entrevistas y también según lo evidenciado en las prácticas cotidianas, se llega a la conclusión de que es la gran falencia del CREAD, y no tan sólo a nivel educativo.

Todos mencionan que a comienzo de año, una de los proyectos consistía en mantener reuniones constantes, por lo menos una vez al mes, para discutir temas alusivos a la educación de los niños. Pero al avanzar el año, la realidad fue que se lograron realizar reuniones sólo un par de veces, y luego por cuestiones de horario y por priorizar otras situaciones, se dejó de lado la propuesta, terminando el año sin reuniones ni actividades donde se promoviera la retroalimentación, la discusión, la planificación y en general la toma de decisiones referentes al tema educativo.

Se habla de que en el caso de los trabajadores de trato directo, no cuentan con una supervisión hacia sus prácticas y por lo tanto, por falta de conocimientos adecuados para realizarlas (no son educadores), dejaban de hacerlas, y destinaban el tiempo a realizar actividades dirigidas a la entretención y a tiempos de ocio.

Se menciona además que la retroalimentación existente se da en casos puntuales y en conversaciones de pasillo, lo que apunta claramente a que no se da de manera formal ni acabada.

Se desprende la falta de compromiso con respecto a las necesidades de los niños, ya que el ámbito educativo no es tomado como prioridad dentro del CREAD y por lo tanto el tiempo destinado a abordar este tipo de temáticas, no es el suficiente.

Por otra parte, se demuestra que la toma de decisiones pasa sólo por un par de personas, obviando las impresiones y el aporte de las demás. Principalmente así lo mencionan los trabajadores de trato directo, que en

ocasiones se sienten ignorados y pasados a llevar, ya que todas las personas, ya sean administrativos o pertenecientes a la unidad pedagógica, dan a conocer de manera informal las informaciones, desvirtuándolas en muchas ocasiones.

Además de ello, se denota una falta de compañerismo y de comunicación entre las encargadas de casa y los trabajadores de trato directo, ya que antiguamente, cuando se entregaban las planificaciones que debían realizar, no eran explicadas para ser llevadas a cabo, ni tampoco se preguntaba luego, cómo había resultado la actividad.

Entonces, según el último criterio mencionado, se puede afirmar con base tanto en las respuestas de los entrevistados como en la observación de las actividades, que no existe trabajo colaborativo en el centro entre los actores que llevan a cabo el proceso educativo de los niños. De lo que se desprende que cada persona trabaja de manera individualizada y según sus propios criterios, que no existe co- evaluación ni retroalimentación, lo que sin duda, va en desmedro de las posibilidades de avance de los niños en cuanto a sus aprendizajes.

5.2. Análisis de planificaciones

En esta investigación cuando se habla de la preparación de la enseñanza, se alude a la importancia de las distintas acciones que se desarrollan en la preparación previa de las actividades educativas, tales como el dominio de conocimientos, conocer las experiencias previas de los estudiantes, el dominio didáctico, la elaboración de objetivos claros y el desarrollo de una evaluación adecuada.

Los educadores responsables de las distintas acciones educativas (Educadores de trato directo, encargadas de casa, docente responsable de la escuelita y practicantes) manifiestan que el proceso de planificación se realiza en conjunto con otros actores en base a las características, intereses, necesidades

de cada niño, con una intención pedagógica y objetivos que respondan a los contenidos a desarrollar.

Durante el desarrollo de esta investigación se realizaron reiteradas observaciones en las cuales se evidencia la no elaboración ni utilización de planificaciones, ya que las actividades se llevaban a cabo de manera espontánea e improvisada o bien sin preparación previa de lo que resultaba una actividad sin manejo de contenidos, objetivos claros ni evaluación. Por lo tanto las planificaciones que serán analizadas son las elaboradas por las practicantes de educación diferencial de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación con su grupo de trabajo, es decir, con los niños no lectores pertenecientes a la escolita.

Las educadoras que elaboran estas planificaciones tienen noción del nivel de desarrollo de los niños, ya que previo a la elaboración de las actividades desarrollaron una actividad de evaluación, la que reflejó los conocimientos previos y necesidades de cada uno. Cabe destacar que esta información la expresan en las respuestas de las entrevistas en donde se intenciona conocer los aspectos considerados para la elaboración de la planificación, y ellas especifican considerar los conocimientos previos de los niños para lograr elaborar una planificación que se origine desde dichos conocimientos.

Evidencian el dominio de los contenidos en el paso a paso de la elaboración de las actividades y en el desglose de dichos contenidos durante el desarrollo de esta, enfocándose en la actividad práctica y en el concluir convencional que complementan el aprendizaje del contenido en su totalidad.

Las planificaciones están elaboradas en base a una metodología llamada MII (Metodología Interaccional Integrativa), con la cual las docentes intentan hacer una relación entre los contenidos que se enseñan y conexiones entre los diferentes niveles de enseñanza, considerando en todo momento los niveles de aprendizaje de cada uno de los niños. Por lo tanto las actividades están elaboradas con objetivos y contenidos pertinente a las necesidades e intereses lo

cual permite a cada uno adecuarse según sus propias capacidades a dicho aprendizaje, brindándoles la oportunidad de ejecutar, relatar y fundamentar el hacer de cada uno, siendo ellos los principales actores de su proceso de enseñanza aprendizaje. Las practicantes fundamentan su quehacer en esta metodología intencionando la construcción de conocimientos en donde en un inicio los niños deben analizar el contexto para luego interpretar los conocimientos y terminando principalmente con una síntesis de lo aprendido.

Cabe destacar debido a este contexto y necesidades de cada niño las educadoras consideran no pertinente la utilización de los contenidos según el marco curricular debido a que la mayoría de los niños se encuentran en un nivel de conocimiento inferior al correspondiente, por lo tanto los contenidos se aplican prioritariamente según el nivel de desarrollo de cada uno.

Las actividades realizadas se desarrollaron de manera coherentes con los contenidos, ya que estas responden a los objetivos y contenidos establecidos, por ejemplo cuando se presenta un contenido sobre clasificar figuras geométricas y contabilizarlas, y un objetivo enfocado en representar gráficamente cantidades, estableciendo su relación con los números para organizar información y resolver problemas simples de la vida cotidiana. Se realiza una actividad basada en que el niño pueda establecer a través de material concreto distintas formas de clasificar y luego contabilizar las distintas piezas según su clasificación, interviniendo con preguntas como ¿Qué hiciste?, ¿Cómo lo hiciste?, ¿Por qué lo hiciste así?, lo que da origen a que el niño logre reflexionar sobre el aprendizaje y a la vez el contenido. Estas planificaciones son adecuadas a un tiempo 1 hora pedagógica (45 min cronológicos).

La evaluación de las actividades son coherente con el objetivo del aprendizaje y la metodología utilizada, ya que en una de ella se utiliza la escala de apreciación la cual se ocupa con el fin de tener una visión sobre el resultado de la clase y los aprendizajes logrados de cada uno de los niños, o bien una hoja de trabajo en donde se da oportunidad a los estudiantes a demostrar y evidenciar lo aprendido, dando paso a la reflexión y al reconocimiento del error como una

oportunidad clara de aprendizaje asociado directamente con la metodología utilizada para la elaboración de las actividades.

Se destaca que lo analizado anteriormente responde a planificaciones elaboradas por practicantes, por lo tanto son acciones momentáneas por ser personas con un trabajo esporádico y el único grupo beneficiado con dichas acciones fue el grupo de niños pertenecientes a no lectores de “la escuelita”.

Cabe destacar que las personas que están desempeñando una labor permanente en el centro no procuran la preparación previa de las actividades elaborando una planificación, cayendo en la elaboración de actividades enfocadas solo al interés de los niños con el objetivo de mantenerlos ocupados en dicha actividad para prevenir situaciones conflictivas entre ellos, las que nacen principalmente en tiempos de ocio.

Las actividades realizadas en el centro son diseñadas individualmente por las personas que la llevan a cabo, sin considerar opiniones ni dando oportunidad a un trabajo colaborativo con los distintos actores responsables del área pedagógica. Por ejemplo las encargadas de casa llevan a las educadoras de trato directo actividades sin saber el manejo que tiene esta persona del contenido a desarrollar.

Lo anterior es considerado perjudicial para los niños, ya que al no haber dicha preparación, los objetivos y los contenidos no son adecuados al proceso de aprendizaje de cada uno.

5.3.- Análisis de prácticas educativas.

Este punto se basa en los dominios B (Creación de un Ambiente Propicio para el Aprendizaje) y C (Enseñanza para el aprendizaje de todos los Estudiantes) del Marco para la Buena Enseñanza, los cuales son analizados juntos pues sus características se evidencian en la práctica misma, y por ende son indisociables.

El análisis de las prácticas se realiza basándose fundamentalmente en observaciones de clases. Las observaciones se hacen a dos tipos de actividades distintas, por una parte observaciones a los apoyos pedagógicos diarios de las casas, las cuales se realizan con niños escolarizados con la intención de reforzar los contenidos y realizar tareas. Por otra parte, se observaron clases de la “Escuelita” la cual es una instancia que trabaja con los niños que no van a la escuela, los cuales son divididos de acuerdo a sus características académicas; estos se organizan en dos grupos, los lectores y los no lectores. Además se observó una clase extraordinaria en la que un profesor del centro (de historia) trabajó con niños contenidos escolares.

5.3.1. Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje.

Este punto será desarrollado en dos apartados de los cuales uno hará referencia al clima de convivencia interpersonal entre profesores con estudiantes y estudiantes con sus pares. El segundo punto estará dirigido a la motivación hacia aprender.

5.3.1.1. Convivencia.

La convivencia en el CREAD Galvarino, se caracteriza por el mantenimiento de relaciones cordiales, ya sea entre niños y trabajadores, como entre los mismos pares.

No se cuenta con normas de convivencia específicas, pero sí con códigos, que han sido aceptados por todos y son los acordados convencionalmente dentro de toda sociedad, los cuales se condicen principalmente con el respeto y solidaridad entre las personas que forman parte de cada comunidad.

Se observa por lo tanto una “buena” convivencia, evidenciada principalmente en que se respeta el “código” del contexto, de manera que las

relaciones sean armónicas. Y en los casos puntuales en que este código se ve quebrantado, los trabajadores, se dirigen a los niños a través de advertencias, amenazas y retos, posteriores a las acciones conflictivas, con la finalidad de “enderezar” el accionar del niño.

Con respecto a lo anterior, se evidencia que estas respuestas de los educadores son poco efectivas, debido a que la mayoría de los niños de este contexto están acostumbrados a las sanciones, por ende estas discusiones siempre eran llevadas al límite, generándose disputas en las que los educadores constantemente no sabían cómo abordar sin perder el control.

Refiriéndonos al plano netamente educativo, el Marco para la Buena Enseñanza señala que la creación de un clima de convivencia apropiado para el aprendizaje debe partir de una relación de respeto y empatía entre el docente y los estudiantes, además es fundamental que promueva actitudes de compromiso y solidaridad entre los alumnos. Estas relaciones deben enmarcarse en el cumplimiento de normas de comportamiento acordadas y conocidas por todos, congruentes con las necesidades de la enseñanza y con la convivencia armónica. Además debe contar con estrategias de monitoreo y respuestas apropiadas frente al quiebre de dichas normas, las cuales deben enfocarse en generar instancias de aprendizaje para los estudiantes.

Según lo apreciado en el centro acerca del clima generado para las actividades educativas observadas, se evidencia, una vez más, el realce de las diferencias entre los trabajadores de trato directo y las educadoras practicantes. Estas diferencias parten de las prioridades puestas en la interacción; se distinguen, por una parte, prácticas educativas que ponen énfasis en la disciplina y por otra parte, prácticas que ponen el foco en el aprendizaje de los niños.

A pesar de que la mayoría de los educadores logran mantener relaciones empáticas con los niños en un clima emocional adecuado -comunicándose con cercanía con los estudiantes, atendiendo a sus dudas y estableciendo relaciones de respeto-, el clima de convivencia se ve opacado por posturas verticales y tratos

punitivos, los cuales, más que contribuir al proceso educativo, entorpecen las relaciones interpersonales y la motivación hacia los aprendizajes.

Las relaciones de disputa descritas anteriormente dejan en claro un aspecto fundamental del que carecen los espacios de convivencia del centro, en este sentido las respuestas asertivas y adecuadas son las que intentan generar una reflexión y un cambio emocional en los niños (en cuanto a la convivencia, y la comprensión de los otros) pero la principal limitancia es la reactividad de las acciones. Prever y anteponerse a los hechos es fundamental y esto requiere que las normas (con sus consecuencias) sean establecidas y reconocidas por todos con anterioridad.

Una buena herramienta para abordar este punto de conflicto es la confección de un marco de convivencia que explicita las normas comunes de comportamiento. Éste debe ser generado en acuerdo común, permitiendo la participación de todos los niños, y debe integrar también las consecuencias en caso de transgresiones. Es fundamental que este marco sea acompañado por estrategias de monitoreo del cumplimiento de las normas, ya que, a través de estos instrumentos se da pie a un abordaje pedagógico acerca de la convivencia.

Esta medida podría fijar un marco democrático que se anticipe a los hechos, (visto que las acciones reactivas requieren la aplicación de acciones de sanción) y que, en su construcción participativa y consensuada van dirigidas a la apropiación emocional y la formación democrática, aspectos que podrían romper con los patrones de comportamiento cotidiano entre los niños, intentando apuntar a la autorregulación entre pares.

5.3.1.1. Hacia los aprendizajes.

Otro punto fundamental acerca del clima para el aprendizaje, es la disposición hacia el aprender, hacia la búsqueda y la investigación. Esta motivación no sólo se alcanza con un incentivo verbal por parte de los profesores,

sino que se logra con el involucramiento emocional de los estudiantes hacia los contenidos y al acto de aprender. Si bien este punto se relaciona con la preparación de la enseñanza, en la consideración de características e intereses, se manifiesta en la forma de comunicación, del clima emocional y la enseñanza.

Con respecto a lo anterior, en las observaciones se evidencia que las clases sólo en ocasiones eran planeadas con anterioridad (la minoría de las actividades observadas), y que carecen principalmente de objetivos claros y determinados en función de cada niño.

En ocasiones las actividades se tornaron monótonas, lo cual generaba que los niños estuvieran desganados y desmotivados con respecto a su aprendizaje.

La manera en que cada trabajador motivaba a los niños, era de manera personal, de acuerdo a las capacidades del mismo trabajador. Pero por lo general, no existía motivación hacia los aprendizajes, ni explicación de la finalidad u objetivo de cada actividad.

Según lo anterior es que es posible caracterizar las acciones del centro en tres tipos:

a) Por una parte, se realizan actividades que se vuelven cotidianas y rutinarias. Estas prácticas principalmente se visualizan en las desarrolladas en el desarrollo de las acciones de apoyo pedagógico en las casas y en el grupo de lectores en la escuelita.

En estos casos, las clases son repetitivas, no son planificadas y son explícitamente obligatorias y/o forzosas. Los contenidos desarrollados no varían ni progresan en el tiempo, por ejemplo en las casas observadas, las clases siempre estaban dirigidas al apresto para la escritura.

Estas actividades, si bien eran realizadas por los niños, no lograban un involucramiento emocional ya que no consideraban las necesidades cognitivas de todos, eran sencillas y limitadas en su resolución. Por lo general, los niños sólo las realizaban para salir a jugar o para no ser castigados, pero no por un interés real en aprender.

- b) Sin embargo, para este mismo grupo de niños, se pudo observar clases, que por aspectos de contingencia, variaban en sus contenidos y materiales, por ejemplo, se observó una clase que consistió en la creación de un número musical navideño, convirtiéndose en instancias muy llamativas para los niños, los cuales mostraban una motivación emocional hacia la participación y aprendizaje, a través de su concentración, intentar experimentar con distintos instrumentos, exigir participación, dejando claro su entusiasmo e interés.
- c) Como contraparte, es posible mencionar las clases observadas en el grupo de no lectores, perteneciente a la escuelita, ya que estas actividades no sólo buscaban la innovación en las didácticas y contenidos, sino que las clases se diseñaban para la diversidad de los niños, la participación de todos los estudiantes, la resolución a través de diversos niveles de ejecución y creación, y con posibilidades de colaboración entre pares.

De estos tres ejemplos es posible extraer diversas características que deberían recoger las actividades realizadas en el centro, que enriquezcan la motivación al aprendizaje:

- Clases planificadas basadas en intereses y características generales y particulares de los niños.
- Actividades con diversos niveles de ejecución.
- Actividades que posibiliten la colaboración entre niños.
- Variar las actividades y contenidos, rompiendo el sopor de la rutina.
- Aumentar la exigencia de las actividades, contribuyendo a la autoestima en la constante superación y perseverancia.
- Separar las actividades de aprendizaje de acciones punitivas.

5.3.2. Ejecución de la Enseñanza.

El dominio de enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes se concretiza en la forma en que se comunican los objetivos de aprendizaje, las estrategias y actividades para desarrollarlos, la rigurosidad conceptual con la que se entregan, la promoción del pensamiento y el uso del tiempo y recursos disponibles. Si bien, este aspecto guarda mucha relación con la formación profesional y la planificación de la enseñanza, este punto se articulará a partir netamente de lo observado en la ejecución de las clases.

Partiendo desde lo anterior mencionado, con relación a la falta de motivación hacia los aprendizajes por parte de los trabajadores hacia los niños, se debe recalcar en este punto que en ninguna de las actividades observadas, que debían tener una finalidad pedagógica, se les explicó a los niños la razón por la cual trabajarían tal o cual actividad, es decir que se les explicaba qué hacer y cómo terminar cada actividad, pero sin una finalidad clara, sin señalarles el objetivo de cada actividad, ni tampoco explicarles para qué les serviría o en qué aportaría a su vida, si la realizaban de manera correcta.

Con relación al uso del tiempo para cada actividad, se contaba con una hora diaria para la “escuelita” y con una hora aproximadamente para el reforzamiento escolar en cada casa. De este tiempo, nunca se destinó el 100% para la realización de alguna actividad educativa y al garantizarles a los niños que terminando cada actividad podrían salir del lugar donde estaban y jugar en el patio. El tiempo de cada actividad se reducía al tiempo que demoraba cada niño en realizarla.

Los materiales no variaron de una casa a otra, ni en las clases de la escuela, siempre se utilizaba cuaderno, guías y lápices, y en ocasiones, cuando era necesario, tijeras o algún otro tipo de material de esa índole.

Entonces, con relación a todo lo anterior mencionado, es que se evidencia que existen dificultades claras en cuanto a la ejecución de la enseñanza de parte de los trabajadores del CREAD, ya que en primer lugar, las estrategias de

enseñanza no son claras para los niños, nunca se observó que se explicitara el objetivo de una clase, ya sea en las actividades realizadas en la escuelita como en las realizadas en las distintas casas.

Los recursos utilizados en cada actividad se volvían conocidos y monótonos, no generaban sorpresa en los niños, ni motivación alguna hacia ellos. En ninguna de las clases se observó el uso de material distinto, salvo en las clases realizadas en el grupo de niños no lectores, en las cuales se utilizaban títeres de dedo y material concreto en general para cada actividad.

Y por último, señalar el desaprovechamiento del tiempo destinado para cada actividad, ya que se perdía mucho tiempo en reunir a los niños, luego en entregarles el material y el hecho de que la condición para salir al patio fuera terminar la actividad, generaba que los mismos niños no le ponían énfasis en lo que realizaban, sino más bien su objetivo, más allá de su aprendizaje, era el terminar la actividad de la manera más rápida posible, para poder salir al patio.

5.3.2.1. Comunicación de los objetivos de aprendizaje.

Como punto de partida, es necesario mencionar la comunicación de los objetivos de aprendizaje. Considerando que las actividades no siempre son planificadas o articuladas con un propósito claro y que en ocasiones son reiterativas, organizándose siempre de acuerdo a un mismo objetivo, los objetivos de clase en escasas ocasiones son explicitados. Es frecuente, principalmente en las clases de las casas, que las explicaciones de los objetivos tienen que ver con las actividades más que con el contenido, siendo mencionada, de forma generalizada, que lo realizado será “pintar” o “seguir las líneas”, sin explicar la utilidad de esto, o que la finalidad es entrenar la escritura.

Sin embargo, como contrapunto, también se observaron clases en las que se expresó el propósito de forma clara para todos los estudiantes, de manera que todos ellos pudieron tener ideas previas de lo que realizarían y con qué finalidad lo

harían. Esto se hizo a través de la creación de un contexto para introducir una actividad, creando una contextualización necesaria, base de la cual las otras clases mencionadas carecían.

5.3.2.2. Comunicación de los contenidos, rigurosidad conceptual.

Un aspecto fundamental al momento de realizar una clase es la forma en la que se entregan los contenidos a enseñar, es decir, el equilibrio entre la precisión conceptual y la adecuación del lenguaje empleado. Este punto también guarda requiere conocimiento profundo de los contenidos a tratar ya que es necesaria una transformación de estos conceptos a un lenguaje entendible por todos los niños.

Si bien, en algunas de las actividades realizadas no había un contenido ni objetivo claro, siempre se intentaba explicar instrucciones o logros de la forma más clara posible. En este campo todos los docentes observados lograban congeniar códigos con los niños, pudiendo de esta manera, facilitar la comunicación en la entrega de instrucciones, pero esto no siempre era posible en cuanto a la utilización de vocabulario técnico referido a los contenidos (y según las entrevistas, tampoco referido a conceptos propios de la disciplina docente). Es este punto un factor importante que refleja el poco conocimiento de los trabajadores de trato directo acerca de los saberes de los planes y programas, es más, ellos mismos reconocían que les dificultaba ayudar a los niños mayores en la realización de tareas o que desconocían los contenidos (algunos incluso muy básicos).

Esta evidencia se contrapone a la expuesta por los profesores ya que en sus clases, cuando los contenidos eran claros, los saberes fueron desarrollados de manera pertinente para los estudiantes, abordando los contenidos adaptados, pero poniendo énfasis en la enseñanza de conceptos técnicos específicos.

Como se ha mencionado en distintas ocasiones, los docentes logran establecer, de uno u otro modo, ambientes que propicien el aprendizaje y modos de comunicación apropiados para una interacción adecuada, pero, las grandes

debilidades en la forma de cómo se entregan los contenidos, son la falta de contenidos en la articulación de la clase, y la falta de conocimientos específicos acerca de los saberes enseñados. Las condiciones para generarlos, el manejo de grupo y el ambiente, pueden ser óptimos, pero sin un buen dominio de los contenidos, el proceso de enseñanza cae en falencias fundamentales.

Por otra parte, respecto al modo de entregar los contenidos, fue posible apreciar dos situaciones distintas; clases de tipo expositivas y otras de exploración a través de materiales y resolución de problemas.

Si bien no hay pautas que hayan evaluado la efectividad de cada tipo de enseñanza, fue posible apreciar que, la entrega de información de modo expositivo no lograba acaparar la atención de todos los estudiantes, no así las actividades explorativas que incentivaban el interés y participación de los niños, por ende, es preciso mencionar que es ideal que el diseño de la enseñanza se base en la creación, experimentación y exploración, desarrollando diversas actividades y priorizando la manipulación de materiales.

5.3.2.3. Utilización de tiempo.

Para analizar este punto, primero es necesario considerar que cada sesión de clases consta de una hora y media, pero de las cuales hay que restar el tiempo en que se deben retirar a los niños de sus casas (o terminar las labores domésticas en el caso de los apoyos en las casas), además de la distribución de los espacios, más los tiempos de contención y orden de los niños. En este sentido, los tiempos eran ocupados en asuntos cotidianos, relegando las actividades de aprendizaje. Es por esto que las clases se reducen a una hora o incluso menos que eso.

En general, para los docentes, no existe mayor organización del tiempo, es decir que las actividades sí tienen un tiempo determinado para ser desarrolladas,

pero éste no siempre se articula en función de los ritmos de aprendizajes de los niños, más bien, en función del horario destinado para cada sesión.

Había distintos criterios para organizar las clases, es pertinente mencionar que entre ellos había docentes que dedicaban 30 minutos como máximo a las actividades, argumentando que los niños no pueden prologar su concentración por más tiempo, sin embargo, esto conlleva desperdiciar tiempo destinado a la educación. Si las actividades son variadas, activas y llamativas, es posible acaparar la atención de los niños. Esto queda claro, por ejemplo, en la clase de música o en actividades pedagógicas lúdicas de la escuelita.

Como factores importantes a considerar para la utilización de los tiempos están:

- Reemplazar la visión disciplinaria por una de convivencia, ya que al impartir advertencias, retos y sanciones se pierde una considerable cantidad de tiempo destinado a la educación.
- Optimizar los métodos para sacar a los niños de las salas cuando acuden a la escuelita.
- Separar los tiempos de educación de aquellos destinados a labores domésticos.
- Organizar los tiempos y actividades de acuerdo al aprendizaje de los contenidos, sin dejar de considerar las características personales de cada niño.
- Desarrollar los contenidos a través de diversas actividades, las cuales deben ser activas, llamativas y participativas, con el fin de mantener la atención de los niños. Este punto es fundamental para evitar perder tiempo, incentivar el aprendizaje, evitar situaciones conflictivas, etc.

5.4. Propuestas de acciones de mejoramiento educativo

Las acciones propuestas en esta investigación están dirigidas tanto al área administrativa (Director del centro, Jefe Técnico, Jefe de administración), como también a los responsables del área educativa dentro del centro ya que la labor de estos distintos actores se debe complementar para poder llevar a cabo las acciones sugeridas.

- Unificación de discurso coherente con el paradigma de la defensa en los derechos del niño y de la comprensión del niño como sujeto de derecho.
- Generar con los niños normas de comportamiento comunes que se enmarquen en protección de derecho más que en aspectos disciplinarios
- Elaboración de un proyecto educativo institucional.
- Generar instancias educativas de calidad que complementen o sustituyan a la educación formal
- Especialización o capacitación en el ámbito educativo de cada uno de los actores responsables de las acciones didácticas
- Fortalecer y fomentar el trabajo colaborativo en reuniones establecidas y con un cronograma claro e inamovible.
- Mantener dichas reuniones involucrando a todos los actores responsables de las acciones didácticas, con el objetivo de la coordinación, planificación y toma de decisiones, de manera que exista cohesión entre las prácticas educativas y estrategias de enseñanza dirigidas a los niños.
- Fortalecer los canales de comunicación entre los distintos actores que participan en el quehacer educativo, involucrando también a trabajadores a

nivel administrativo, de manera que todo el personal del CREAD tenga conocimiento acerca de las prácticas que se llevan a cabo con los niños.

- Elaborar planificaciones previas a las actividades con objetivos, contenidos y evaluaciones enfocadas en las necesidades educativas de los niños.
- Promover actividades que involucren el trabajo con otro, con la intención de reflexionar en el quehacer y compartir conocimientos tanto a nivel de los profesionales como las actividades dirigidas a los niños, las que además favorecerán a una convivencia armónica y al fortalecimiento de aspectos transversales al currículum educativo, tales como los valores.

Capítulo 6.- CONCLUSIONES.

Para entregar las conclusiones del estudio, es apropiado retroceder a los objetivos planteados, los cuales indican que el sentido principal de esta investigación radica en analizar las acciones dirigidas a la protección del derecho a la educación, a través de una caracterización social y educativo, la descripción de las acciones y de las prácticas, para, a partir de lo descubierto, proponer acciones de mejoramiento educativo.

El CREAD Galvarino, perteneciente a SENAME, es un centro de atención directa que trabaja con niños y niñas entre 6 a 11 años y 11 meses, los cuales han sido vulnerados en sus derechos. Este centro está ubicado en la comuna de Santiago, pero acoge niños de todas las comunas de la capital e incluso de las regiones cercanas. Actualmente tiene a cargo alrededor de 95 niños y niñas.

Las acciones educativas llevadas a cabo están enfocadas a las distintas necesidades de los niños, ya que entre ellos es posible encontrar menores matriculados en instituciones de educación formal pero también otros que no asisten a ningún colegio. Para colaborar en las distintas realidades se han planificado diversas instancias. Por una parte, para aquellos niños que están escolarizados, se dispone de un horario específico destinado a apoyo escolar, por otra, para aquellos niños que no están matriculados en ninguna institución, se organiza un espacio pedagógico denominado "*La Escuelita*" el cual se configura como un espacio de complementariedad con la educación formal, enfocándose a los aprendizajes más importantes, como lo son la lectoescritura, el cálculo básico, entre otros. La escuelita se organiza en dos grupos que dependen de los conocimientos de los niños: el grupo de los "*Lectores*" y el de los "*No Lectores*" (es importante aclarar que se ha expresado la existencia de una preocupación constante de matricular a los niños y niñas en los establecimientos formales). Cabe mencionar que hay otras instancias que desarrollan aspectos educativos, como por ejemplo la preparación de niños para rendir exámenes libres y los talleres socioeducativos, instancias que puntuales y poco recurrentes.

A través del devenir de la investigación se pudo observar y advertir diversas fortalezas y debilidades de estas instancias, tanto en las acciones didácticas como

en el desarrollo profesional, las cuales serán mencionadas a continuación con el fin de describir las acciones educativas.

Primeramente, es necesario mencionar a las personas a cargo de las acciones educativas, respecto de los cuales se destaca el hecho de que en su mayoría no son profesionales de la educación, y por lo tanto no cuentan con las capacidades necesarias para abordar contenidos del currículum, lo cual se torna necesario para cubrir las necesidades que presentan los niños dentro del establecimiento.

Por otra parte, las docentes, en lugar de realizar directamente las actividades, son quienes se encargan de planificar las actividades para que luego sean ejecutadas por el personal de trato directo. Actualmente las docentes se encargan de aspectos más administrativos referentes a los niños o atienden casos aislados a nivel educativo. Sólo una de las docentes realiza clases, en el proyecto llamado “escuelita”.

Es preciso destacar que son los mismos trabajadores de trato directo quienes mencionan que no se sienten capacitados para abordar actividades educativas y que no cuentan con la supervisión, ayuda o formación necesaria para hacerlo

Se puede interpretar entonces, que se considera que cualquier persona, sin importar que tenga formación docente, puede realizar clases, subestimando los procesos que subyacen la labor educativa y desvalorizando el quehacer de los profesores. Como consecuencia de lo anterior, la mayoría de las acciones realizadas por los trabajadores de trato directo, están dirigidas a llenar espacios vacíos y a ocupar el tiempo muerto, principalmente con acciones dirigidas a la entretención y promoción de tiempos de ocio.

Por otra parte, en relación a la evaluación de sus propias prácticas en función de los avances educativos de los niños, a juicio de los observadores se realiza un trabajo deficiente, ya que, a pesar de que se dice que existe una evaluación al final de cada actividad con el fin de evaluar las estrategias de

enseñanza y los avances o dificultades de los niños, ésta se realiza de manera aislada, insuficiente y no permite que se reestructuren las prácticas, sino más bien, es para dejar un registro del cumplimiento de las actividades.

Lo anterior evidencia que las personas que trabajan de manera fija en el centro deben reevaluar sus prácticas, ya que en el caso de las estudiantes en prácticas, se observa un trabajo óptimo según lo que declara el Marco para la Buena Enseñanza. Es decir que se pone de manifiesto que se necesita de manera urgente contar con propuestas nuevas de trabajo y con la capacitación del personal que lo requiera.

En cuanto al criterio que alude a la construcción de relaciones entre los profesionales o con el equipo de trabajo, es donde se pueden observar las mayores debilidades en cuanto al trabajo educativo, ya que no existe cohesión en las prácticas de uno y otro. El trabajo se da de manera individual, tanto en las casas como en la “escuelita” y depende exclusivamente de quién lo lleve a cabo, sin contar con una supervisión ni con un aporte de otro profesional.

Además la planificación de cada actividad también se da de manera parcelada, no existen consejos de evaluación ni tampoco reuniones de coordinación

El no contar además con un proyecto educativo con objetivos claros y conocidos por todos los trabajadores del centro, tiene como consecuencia que los responsables no sientan un compromiso acabado con la tarea que emprenden y se genera un espacio de sin sentidos, que según los antecedentes recogidos, se alejan de las necesidades educativas de las niñas y niños y más aún del objeto de la educación como nicho de transformación y elemento clave para luchas con la desigualdad social y vulneración de derechos que viven ellos.

Esto es indicado por los mismos actores que vivencian esta realidad, como la debilidad más clara de su trabajo, ya que entienden que es una prioridad el tener comunicación adecuada y fluida, además de contar con reuniones que permitan la organización, coordinación y retroalimentación de las prácticas, para

de esta manera cumplir con los objetivos de nivelar a los niños en sus conocimientos y aportar en la construcción de sus aprendizajes, pensando siempre en la incorporación o reinserción escolar y social.

Con respecto a la elaboración de las planificaciones de las actividades desarrolladas en el centro Cread Galvarino, se puede afirmar que lo expuesto por los distintos actores seleccionados para esta investigación, que se dirige a prácticas creadas y planificadas de manera coherente a las necesidades educativas de cada niño, además de considerar el trabajo colaborativo como una herramienta constante para la elaboración de éstas. A juicio de los investigadores, lo anterior se contrapone directamente con las acciones observadas, ya que en ninguna de ellas se evidenció la elaboración previa ni utilización de dichas planificaciones, es más, la mayoría de las actividades se iniciaron de manera azarosa y espontánea, o bien eran situaciones repetitivas y rutinarias, que no tenían un contenido, objetivos ni acción didáctica clara, que lograra como resultado un aprendizaje efectivo y de calidad.

Si bien la mayoría de las personas que llevan a cabo este proceso de enseñanza ven la educación como uno de los elementos fundamentales para que puedan surgir y no seguir perteneciendo a este contexto, el hecho de que las prácticas educativas no sean preparadas con una intención pedagógica clara no da resultados efectivos para la construcción de aprendizajes en estos niños, lo cual nuevamente se contradice con el discurso expuesto, impidiendo que la educación sea utilizada como una herramienta de crecimiento personal, laboral y social.

Excluiremos de lo anterior a las practicantes, ya que ellas elaboraron previamente planificaciones para cada actividad realizada. Dichas planificaciones respondían a cabalidad con lo propuesto idealmente por el Marco para la Buena Enseñanza enfocado principalmente a todos los criterios correspondientes al dominio basado en la preparación de la enseñanza, en donde las docentes demuestran dominar los contenidos, conocer las características y conocimientos previos de los niños, además de manejar las metodologías utilizadas. También

podemos destacar la organización de los objetivos junto con la selección de contenidos. Además de concluir dichas actividades con un proceso de evaluación coherente con la metodología y acciones realizadas con la finalidad de evidenciar los aprendizajes de cada niño perteneciente al grupo de trabajo. Pero esto resulta efectivo sólo en un tiempo limitado, ya que las practicantes tienen un trabajo esporádico en el centro, por lo tanto, es primordial que los actores permanentes del centro también preparen las actividades didácticas con la finalidad de lograr que el proceso de enseñanza aprendizaje se dé de manera óptima para el crecimiento educativo de cada niño.

Acerca de la ejecución de las prácticas educativas, es posible apreciar que en el centro se desarrollan en un ambiente que mayoritariamente prioriza disciplina por sobre los aspectos educativos. Esto desemboca en que, a pesar de que los educadores logran mantener relaciones empáticas con los niños en un clima emocional adecuado, la convivencia se ve opacada por la verticalidad respecto al docente y sus tratos punitivos. Este tipo de relaciones (e interacciones de reacción) pierde eficacia en este contexto debido a que los niños están acostumbrados a una relación de constante sanción y por ende generan disputas desafiantes hacia los docentes.

En contraposición a las acciones de castigo, las respuestas asertivas y adecuadas son las que logran generar una reflexión y un cambio emocional en los niños, y fundamentalmente, logran prever y anteponerse a los hechos. Una buena herramienta para abordar este punto de conflicto es la confección de un marco de convivencia que explicita las normas de comportamiento y las consecuencias que conlleva su incumplimiento. Éste marco debe surgir a partir de acuerdos comunes, permitiendo la participación democrática de todos los implicados, y debe ser acompañado por estrategias de monitoreo que den pie a una reflexión que pueda ser transformada en un quehacer pedagógico

El clima también debe dirigirse a la disposición hacia el aprender, hacia la búsqueda y la investigación, la cual se logra con el involucramiento emocional de los estudiantes hacia los contenidos y al acto de aprender.

Sumado a todo lo descrito anteriormente, para responder sintéticamente al objetivo que busca describir las acciones pedagógicas realizadas para la defensa del derecho a la educación, se puede mencionar que diversas actividades logran incentivar a los niños de distinta manera, y en el centro se pueden apreciar actividades de distintas características:

Por una parte se observan actividades rutinarias, actividades repetitivas que no se basan en un contenido, que no varían en su dificultad a través del tiempo y que no presentan ningún desafío para los estudiantes. Estas actividades, no logran promover el interés de los niños, ya que, por lo general, los niños sólo las realizan para salir a jugar o para no ser castigados. Sin embargo se pudo observar clases, que por aspectos de contingencia variaban sus objetivos y se ejecutaban a través de la utilización de materiales, convirtiéndose en instancias muy llamativas para los niños, incentivándolos a participar, a practicar y desear profundizar en los objetivos de la clase. Estas clases evidenciaron un cambio emocional importante en los niños.

También fue posible ver actividades innovadoras en aspectos didácticos, diseñadas para la diversidad de los niños, para la participación, la resolución a través de diversos niveles de ejecución y creación, y con posibilidades de colaboración entre pares. Este tipo de clases evidenció lograr acaparar la atención de los niños, generando un ambiente propicio para la búsqueda de aprendizajes.

Se sugiere que para el diseño de las prácticas educativas se consideren los siguientes puntos, para contribuir al interés de los niños en aprender.

- Clases planificadas basadas en intereses y características generales y particulares de los niños.
- Actividades con diversos niveles de ejecución.
- Actividades que posibiliten la colaboración entre niños.
- Variar las actividades y contenidos, rompiendo el sopor de la rutina.
- Aumentar la exigencia de las actividades, contribuyendo a la autoestima en la constante superación y perseverancia.

- Separar las actividades de aprendizaje de acciones punitivas.

Por otra parte, es necesario mencionar que es indispensable que las clases se articulen en base a un objetivo, el cual debe ser expresado a los estudiantes para que conozcan las temáticas a tratar, y puedan tener un referente para posteriores autoevaluaciones.

En las prácticas del centro se aprecia que muchas veces las explicaciones de los objetivos no tienen que ver con el aprendizaje, sino con la ejecución de la actividad. Entregar los objetivos a través de la creación de un contexto introductorio, crea una contextualización ideal para la posterior apropiación de los saberes.

Otro aspecto fundamental al momento de realizar una clase es la forma en la que se entregan los contenidos a enseñar, es decir, el equilibrio entre la precisión conceptual y la adecuación del lenguaje empleado. Es posible mencionar que todos los docentes adecuaban el lenguaje a los niños, pudiendo de esta manera, facilitar la comunicación en la entrega de instrucciones, pero los trabajadores de trato directo demostraban desconocimiento de vocabulario conceptual adecuado a los contenidos o a aspectos de la disciplina pedagógica. Es este punto un factor trascendental en las debilidades de los trabajadores de trato directo en cuanto a aspectos educativos.

En relación con el modo de entregar los contenidos, fue posible apreciar que la entrega de información de modo expositivo no logra acaparar la atención de todos los estudiantes, pero que sí lo son las actividades de exploración que incentivaban el interés y participación de los niños, por lo cual es ideal que el diseño de la enseñanza se base en la creación, experimentación y exploración, desarrollando diversas actividades y priorizando la manipulación de materiales.

Es necesario hacer mención a la utilización del tiempo predispuesto para la enseñanza, el cual, a pesar de ser de una hora y media, se ve ocupado en

asuntos cotidianos, relegando las actividades de aprendizaje. Es por esto que las clases se reducen a una hora o incluso menos que eso.

En general, para los docentes, no existe mayor organización del tiempo el cual no siempre se articula en función de los ritmos de aprendizajes de los niños sino que más bien, en función del horario destinado para cada sesión.

Como factores importantes a considerar para la utilización de los tiempos están:

- Reemplazar la visión disciplinaria por una de convivencia, ya que al impartir advertencias, retos y sanciones se pierde una considerable cantidad de tiempo destinado a la educación.
- Optimizar los métodos para sacar a los niños de las salas cuando acuden a la escuelita.
- Separar los tiempos de educación de aquellos destinados a labores domésticas.
- Organizar los tiempos y actividades de acuerdo al aprendizaje de los contenidos, sin dejar de considerar las características personales de cada niño.
- Desarrollar los contenidos a través de diversas actividades, las cuales deben ser activas, llamativas y participativas, con el fin de mantener la atención de los niños. Este punto es fundamental para evitar perder tiempo, incentivar el aprendizaje y evitar situaciones conflictivas entre otros.

Capítulo 7.- BIBLIOGRAFÍA.

- Arenas y Quintero (2006) *Vulneración De Los Derechos Humanos De Los Niños Y Las Niña*, Organización Internacional del Trabajo. Bogotá, Colombia.
- Baratta, Alessandro: “Infancia y democracia”, en Derecho a tener derecho. UNICEF.
- Corporación Nacional de reparación y reconciliación; comisión Chilena de Derechos Humanos (1996), *Contenidos fundamentales de derechos humanos para la educación*. Capítulo Glosario. Santiago, Chile. Biblioteca Básica para la Educación en Derechos Humanos.
- Dionne, J. Vizcarra, M. (2008) El Desafío de la Intervención Psicosocial en Chile, Aportes desde la Psicoeducación. *Capítulo III, Aportes de las Políticas Públicas hacia la Infancia en Chile (Alarcón, M. Altamirano, C.)*. Editorial Ensayos y Estudios RIL. Santiago, Chile.
- Gobierno de Chile (2005). *Decreto Ley 2465. Crea el Servicio Nacional de Menores y fija el texto de su Ley Orgánica*. Biblioteca del Congreso Nacional. Chile.
- Gobierno de Chile, (1968). *Ley No. 16.618 : Consejo Nacional de Menores (1968)*, Biblioteca Nacional. Santiago, Chile.
- Gobierno de Chile, Política Nacional y Plan de Acción Integrado a favor de la infancia y la adolescencia 2001-2010, Santiago de Chile, 2001.
- Ibañez, N (2009), “La emoción : punto de partida para el cambio en la cultura escolar”, Santiago: Chile
- Maykut, P. y Morenhouse, R. (1999) “*Investigación Cualitativa*” Hurtado: Barcelona.

- Ministerio de educación (2008), *“Marco para la Buena Enseñanza”*, Santiago: Chile,
- Oyarzún, A. Dávila, O. Ghiardo, F & Hatibovic, F. (2008). *“¿Enfoque de derechos o enfoque de necesidades?”*. Centro de estudios Sociales. Servicio Nacional de Menores. Satiago:Chile.
- Perez, G.(2004). *“Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural”* . editorial: Nercea, S.A de ediciones (2004). Madrid: España
- Quintar, E. (2008),” *Didáctica no parametral: sendero de la descolonización*”. Ipecal. México.
- Retuarta, I (2009) *Propuesta Metodológica para un Trabajo Teatral con Niños , Niñas y Adolescentes Vulnerados*. El Observador, Nº 5 Edición especial Diciembre 2009. Chile.
- Sandí, M. (2003) *“Investigación cualitativa en la Educación: Fundamentos y tradiciones”* McGraw-Hill: Madrid.
- Selander, M. (2012). *En busca de un Modelo Pedagógico para Jóvenes Privados de Libertad*. Revista Señales, Año 5 nº2. Chile.
- Zemelman, H (1999). *Sujeto: existencia y Potencia. Parte III, Existencia y Conocimiento del Doble Lenguaje*. Anthropos. Barcelona, España.
- Freire, P (1994). *“Educación y participación comunitaria”*. Ediciones: Paidos. Barcelona: España.

WEB.

- Bustos, A. (2009) “Chile y los Derechos del Niño” Recuperado el 25 de Septiembre de 2012 de: <http://www.bcn.cl/de-que-se-habla/chile-derechos-del-nino>
- Cardarelli, G. Waldman, L (2009) “*Educación Formal, No Formal e Informal y sus parecidos de familia*”. Recuperado el 30 de Diciembre de 2012 de: http://www.derechoseducacion.org.ar/derechos/images/pdf/enc_ed_no_formal_graciela_cardarelli.pdf
- Centro de Derechos Humanos, UDP (2008) *Informe anual sobre derechos humanos en Chile 2008*. Recuperado el 2 de enero de 2013. de: <http://www.derechoshumanos.udp.cl/wp-content/uploads/2009/07/derechos-nino.pdf>
- Centro de perfeccionamiento, experimentación e investigaciones pedagógicas,(2011) Manual de apoyo pedagógico, Gobierno de Chile. Recuperado el 2 de enero de 2013, de: <http://www.psp.mineduc.cl/Documentos/ManualApoyoPedagogicoPSP2011.pdf>
- Código Civil de Chile. Recuperado el 30 de diciembre de 2012 de: http://www.paginaschile.cl/biblioteca_juridica/codigo_civil/codigo_civil_de_chile.htm
- *Entrevista Cualitativa*, Recuperado el 31 de diciembre de 2012: véase en: <http://pochicasta.files.wordpress.com/2008/11/entrevista.pdf>

- López, V. “*Qué Es Inclusión Escolar*”. Recuperado 21, de marzo de 2010, de:
<http://www.buenastareas.com/ensayos/Qu%C3%A9-Es-Inclusion-Escolar/518314.html>
- Luque, P. “*Educación no formal. Un acercamiento a otras instituciones educativas.*” Recuperado el 30 de Diciembre de 2012 de:
<http://www.uned.es/pedagogiasocial.revistainteruniversitaria/pdfs/01%20-%2015%20-%2016/21%20-%20luque.pdf>
- Mayan, M. (2003) *Una Introducción a los Métodos Cualitativos, Módulo de Entrenamiento para Estudiantes y Profesores*. Consultado el 2 de enero de 2012, en: <http://www.ualberta.ca/~iiqm/pdfs/introduccion.pdf>
- Mena, P. “*La Educación no formal y su aporte al trabajo con niños-as y familias en situación de pobreza*” Recuperado el 30 de Diciembre de 2012 de:
<http://www.fundacionpobreza.cl/EditorFiles/File/ADOPTA%20UN%20HERMANO/Documentos%20adopta/educacionnoformal.pdf>
- Mendizabal, Rodrigo: “*Métodos y técnicas de la investigación social*”. Recuperado el 2 de Enero de 2013 de:
<http://www.fhumyar.unr.edu.ar/escuelas/3/materiales%20de%20catedras/trabajo%20de%20campo/solefabri1.htm>
- Oficina de Protección de Derechos de la Infancia y Adolescencia, I.M. de Cerrillos. Recuperado el 2 de enero de 2013. de.
<http://www.mcerrillos.cl/home/dideco/programas/opd.aspx>

- ONU, (1959). “Declaración de los Derechos del Niño” Recuperado el 31 de Diciembre de 2012 de:
<http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/derhum/cont/4/pr/pr20.pdf>
- ONU, *Human Rights Convention On The Rights Of The Child*, Recuperado el 30 de diciembre de 2012. De:
http://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY&mtdsg_no=IV-11&chapter=4&lang=en%20consultado%20el%2031/12/2012
- Pick de Weiss, S. López Velasco de Faubert, A. “Cómo investigar en ciencias sociales” citado y recuperado el 2 de Enero de 2013 de:
<http://espaciovirtual.wordpress.com/2007/08/11/101-terminos-de-investigacion-cientifica/>
- SENAME, Ministerio de Justicia, Gobierno de Chile. “*Nuestra institución*” Recuperado el 30 de Diciembre de 2012 de :
<http://www.SENAME.cl/wSENAME/estructuras.php?name=Content&pa=showpage&pid=1>
- SENAME, Misión y Objetivos del SENAME. Recuperado el 02 de enero del 2013, de:
<http://www.SENAME.cl/wSENAME/estructuras.php?name=Content&pa=showpage&pid=2>
- SENAME, *Nuestra Institucion* , Recuperado el 02 de enero del 2013, de:
<http://www.SENAME.cl/wSENAME/estructuras.php?name=Content&pa=showpage&pid=1>

- SENAME, *Red de colaboradores acreditados* , recuperado el 02 de enero del 2013, de:
<http://www.SENAME.cl/wSENAME/estructuras.php?name=Content&pa=showpage&pid=6>
- SENAME, SENAME y Educación analizan temas en común en primera jornada de trabajo, Recuperado el 02 de enero del 2013. de:
<http://www.SENAME.cl/wSENAME/estructuras.php?name=News&file=articulo&sid=625>
- Unesco (2006) “*Educación no formal*”. Recuperado el 30 de Diciembre de 2012 de: http://www.unesco.org/bpi/pdf/memobpi55_NFE_es.pdf
- Unesco (2009) “*III. Educación no formal. Aportes para la elaboración de propuestas de políticas educativas*”. Recuperado el 30 de Diciembre de 2012 de:
<http://www.unesco.org.uy/ci/fileadmin/educacion/Publicaciones%20JFIT%202009/EducNoFormal.PDF>

Capítulo 8.- ANEXOS.

Anexo n°1.- Instrumentos de Recogida de Información.

1.1. Pauta de Observación de Clases.

Grupo:

Sesión:

Fecha:

Indicadores		
Establece un clima de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto		
<input type="checkbox"/> Logra establecer un clima de relaciones interpersonales respetuosas y empáticas con sus alumnos.	<input type="checkbox"/> En ocasiones logra establecer un clima de relaciones interpersonales respetuosas y empáticas con sus alumnos.	<input type="checkbox"/> No logra establecer un clima de relaciones interpersonales respetuosas y empáticas con sus alumnos.
<input type="checkbox"/> Proporciona a todos sus alumnos oportunidades de participación.	<input type="checkbox"/> Proporciona sólo a algunos de sus alumnos oportunidades de participación.	<input type="checkbox"/> No proporciona oportunidades de participación.
<input type="checkbox"/> Promueve actitudes de compromiso y solidaridad entre los alumnos, creando un clima de respeto.	<input type="checkbox"/> En algunas ocasiones promueve actitudes de compromiso y solidaridad entre los alumnos, creando un clima de respeto.	<input type="checkbox"/> No promueve actitudes de compromiso y solidaridad entre los alumnos, por lo tanto no genera un clima de respeto.
Manifiesta altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus alumnos.		
<input type="checkbox"/> Presenta situaciones de aprendizaje desafiantes y apropiadas para sus alumnos.	<input type="checkbox"/> En algunas ocasiones presenta situaciones de aprendizaje desafiantes y apropiadas para sus alumnos.	<input type="checkbox"/> No presenta situaciones de aprendizaje desafiantes y apropiadas para sus alumnos.

<input type="checkbox"/> Transmite una motivación positiva hacia el aprendizaje, la indagación y la búsqueda.	<input type="checkbox"/> En ocasiones transmite una motivación positiva hacia el aprendizaje, la indagación y la búsqueda.	<input type="checkbox"/> No logra transmitir una motivación positiva hacia el aprendizaje, la indagación y la búsqueda.
<input type="checkbox"/> Favorece el desarrollo de la autonomía de los alumnos en situaciones de aprendizaje.	<input type="checkbox"/> En algunas instancias favorece el desarrollo de la autonomía de los alumnos en situaciones de aprendizaje.	<input type="checkbox"/> No Favorece el desarrollo de la autonomía de los alumnos en situaciones de aprendizaje.
<input type="checkbox"/> Promueve un clima de esfuerzo y perseverancia para realizar trabajos de calidad.	<input type="checkbox"/> En ocasiones promueve un clima de esfuerzo y perseverancia para realizar trabajos de calidad.	<input type="checkbox"/> No logra promover un clima de esfuerzo y perseverancia para realizar trabajos de calidad.
Establece y mantiene normas consistentes de convivencia en el aula.		
<input type="checkbox"/> Establece normas de comportamiento que son conocidas y comprensibles para sus alumnos.	<input type="checkbox"/> En ocasiones establece normas de comportamiento conocidas y comprensibles por sus alumnos.	<input type="checkbox"/> No logra establecer normas de comportamiento que puedan ser conocidas y comprensibles para sus alumnos.
<input type="checkbox"/> Las normas de comportamiento son congruentes con las necesidades de la enseñanza y con una convivencia armónica.	<input type="checkbox"/> En algunas instancias las normas de comportamiento son congruentes con las necesidades de la enseñanza y con una convivencia armónica.	<input type="checkbox"/> Las normas de comportamiento son incongruentes con las necesidades de la enseñanza y con una convivencia armónica.
<input type="checkbox"/> Utiliza estrategias para monitorear y abordar educativamente el cumplimiento de las normas de convivencia.	<input type="checkbox"/> Ocasionalmente utiliza estrategias para monitorear y abordar educativamente el cumplimiento de las normas de convivencia.	<input type="checkbox"/> No utiliza estrategias para monitorear y abordar educativamente el cumplimiento de las normas de convivencia.

<input type="checkbox"/> Genera respuestas asertivas y efectivas frente al quiebre de las normas de convivencia.	<input type="checkbox"/> En ocasiones genera respuestas asertivas y efectivas frente al quiebre de las normas de convivencia.	<input type="checkbox"/> No genera respuestas asertivas y efectivas frente al quiebre de las normas de convivencia.
Establece un ambiente organizado de trabajo y dispone los espacios y recursos en función de los aprendizajes.		
<input type="checkbox"/> Utiliza estrategias para crear y mantener un ambiente organizado.	<input type="checkbox"/> Solo en algunas instancias utiliza estrategias para crear y mantener un ambiente organizado.	<input type="checkbox"/> Las estrategias utilizadas son insuficientes para crear y mantener un ambiente organizado.
<input type="checkbox"/> Utiliza recursos coherentes con las actividades de aprendizaje y facilita que los alumnos dispongan de ellos en forma oportuna.	<input type="checkbox"/> En ocasiones utiliza recursos coherentes con las actividades de aprendizaje, por lo tanto en ocasiones, logra facilitar que los alumnos dispongan de ellos en forma oportuna.	<input type="checkbox"/> No utiliza recursos coherentes con las actividades de aprendizaje, por lo tanto no logra facilitar que los alumnos dispongan de ellos en forma oportuna.
Comunica en forma clara y precisa los objetivos de aprendizaje.		
<input type="checkbox"/> Comunica claramente a los estudiantes los propósitos de la clase y los aprendizajes a lograr.	<input type="checkbox"/> Explica difusamente a los estudiantes los propósitos de la clase y los aprendizajes a lograr.	<input type="checkbox"/> No comunica a los estudiantes los propósitos de la clase y los aprendizajes a lograr.
<input type="checkbox"/> Explicita a los estudiantes los criterios que los orientarán tanto para autoevaluarse como para ser evaluados.	<input type="checkbox"/> Expone difusamente a los estudiantes los criterios que los orientarán tanto para autoevaluarse como para ser evaluados.	<input type="checkbox"/> No explicita a los estudiantes los criterios que los orientarán para autoevaluarse o ser evaluados.

Las estrategias de enseñanza son desafiantes, coherentes y significativas para los estudiantes.		
<input type="checkbox"/> Estructura las situaciones de aprendizaje considerando los saberes, intereses y experiencias de los estudiantes.	<input type="checkbox"/> Considera algunos aspectos del estudiante para estructurar las situaciones de aprendizaje.	<input type="checkbox"/> No logra estructura las situaciones de aprendizaje en base a los saberes, intereses y experiencias de los estudiantes.
<input type="checkbox"/> Desarrolla los contenidos a través de una estrategia de enseñanza clara y definida.	<input type="checkbox"/> Desarrolla los contenidos a través de una estrategia de enseñanza poco clara para los estudiantes	<input type="checkbox"/> Desarrolla los contenidos a través de estrategias de enseñanza que dificultan el aprendizaje del contenido.
<input type="checkbox"/> Implementa variadas actividades de acuerdo al tipo y complejidad del contenido.	<input type="checkbox"/> Solo implementa algunas actividades de acuerdo al tipo y complejidad del contenido.	<input type="checkbox"/> No considera en las actividades el tipo y La complejidad del contenido.
<input type="checkbox"/> Propone actividades que involucran cognitiva y emocionalmente a los estudiantes.	<input type="checkbox"/> Algunas de las actividades que propone involucran cognitiva y emocionalmente a los estudiantes.	<input type="checkbox"/> Las actividades que propone no involucran cognitiva y emocionalmente a los estudiantes.
<input type="checkbox"/> Entrega tareas que los comprometen en la exploración de los contenidos.	<input type="checkbox"/> Ocasionalmente entrega tareas que comprometen en la exploración de los contenidos.	<input type="checkbox"/> Entrega tareas que no logran comprometer a los estudiantes en la exploración de los contenidos.
El contenido de la clase es tratado con rigurosidad conceptual y es comprensible para los estudiantes.		
<input type="checkbox"/> Desarrolla los contenidos en forma clara, precisa y adecuada al nivel de los estudiantes.	<input type="checkbox"/> Desarrolla los contenidos en forma difusa, e inadecuada al nivel de los estudiantes.	<input type="checkbox"/> No desarrolla los contenidos en forma clara, precisa y adecuada al nivel de los estudiantes.
<input type="checkbox"/> Desarrolla los contenidos de la clase con rigurosidad conceptual pero acercando el lenguaje a la	<input type="checkbox"/> Desarrolla los contenidos de la clase con rigurosidad conceptual pero no siempre acercando el	<input type="checkbox"/> No desarrolla los contenidos de la clase con rigurosidad conceptual y con un lenguaje difícil de entender

comprensión de los estudiantes.	lenguaje a la comprensión de los estudiantes.	por los estudiantes.
<input type="checkbox"/> Desarrolla los contenidos con una secuencia adecuada a la comprensión de los estudiantes.	<input type="checkbox"/> En ocasiones desarrolla los contenidos con una secuencia adecuada a la comprensión de los estudiantes.	<input type="checkbox"/> Desarrolla los contenidos con una secuencia poco acertada para la comprensión de los estudiantes.
Optimiza el uso del tiempo disponible para la enseñanza.		
<input type="checkbox"/> Utiliza el tiempo disponible para la enseñanza en función de los objetivos de la clase.	<input type="checkbox"/> Utiliza el tiempo disponible para la enseñanza en función de los objetivos de la clase, pero en ocasiones se hace mal uso del tiempo, desaprovechándolo en función de dichos objetivos.	<input type="checkbox"/> No utiliza de manera adecuada el tiempo disponible para la enseñanza en función de los objetivos de la clase,
<input type="checkbox"/> Organiza el tiempo de acuerdo con las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes.	<input type="checkbox"/> En ocasiones organiza el tiempo de acuerdo con las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes.	<input type="checkbox"/> No organiza el tiempo de acuerdo con las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes.
Promueve el desarrollo del pensamiento.		
<input type="checkbox"/> Incentiva a los estudiantes a establecer relaciones y ubicar en contextos el conocimiento de objetos, eventos y fenómenos, desde la perspectiva de los distintos subsectores.	<input type="checkbox"/> Al establecer relaciones o ubicar en contextos el conocimiento de objetos, eventos y fenómenos, no considera la perspectiva de los distintos subsectores.	<input type="checkbox"/> No incentiva a los estudiantes a establecer relaciones y ubicar en contextos el conocimiento de objetos, eventos y fenómenos.
<input type="checkbox"/> Formula preguntas y problemas, concediendo el tiempo necesario para resolverlos.	<input type="checkbox"/> Formula preguntas y/o problemas, concediendo tiempo insuficiente para resolverlos.	<input type="checkbox"/> No formula preguntas y problemas, y por lo tanto no concede tiempo para la reflexión.

<input type="checkbox"/> Aborda los errores no como fracasos, sino como ocasiones para enriquecer el proceso de aprendizaje.	<input type="checkbox"/> Aborda los errores no como fracasos, pero no los considera para enriquecer el proceso de aprendizaje.	<input type="checkbox"/> Aborda los errores como fracasos, impidiendo que éstos sean considerados como ocasiones para enriquecer el proceso de aprendizaje.
<input type="checkbox"/> Orienta a sus estudiantes hacia temáticas ligadas a los objetivos transversales del currículum, con el fin de favorecer su proceso de construcción de valores.	<input type="checkbox"/> Menciona a sus estudiantes temáticas ligadas a los objetivos transversales del currículum, pero no logra enfatizar en el favorecimiento de la construcción de sus valores.	<input type="checkbox"/> No orienta a sus estudiantes hacia temáticas ligadas a los objetivos transversales del currículum.
<input type="checkbox"/> Promueve la utilización de un lenguaje oral y escrito gradualmente más preciso y pertinente.	<input type="checkbox"/> Promueve la utilización de un lenguaje oral o escrito gradualmente más preciso y pertinente.(es decir, que lo realiza de forma parcelada)	<input type="checkbox"/> No promueve la utilización de un lenguaje oral y escrito gradualmente más preciso y pertinente.
Evalúa y monitorea el proceso de comprensión y apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes.		
<input type="checkbox"/> Utiliza estrategias pertinentes para evaluar el logro de los objetivos de aprendizaje definidos para una clase.	<input type="checkbox"/> Utiliza estrategias poco pertinentes para evaluar el logro de los objetivos de aprendizaje definidos para una clase.	<input type="checkbox"/> No utiliza estrategias adecuadas para evaluar el logro de los objetivos de aprendizaje definidos para una clase.
<input type="checkbox"/> Utiliza estrategias de retroalimentación que permiten a los estudiantes tomar conciencia de sus logros de aprendizaje.	<input type="checkbox"/> A veces utiliza estrategias de retroalimentación que permiten a los estudiantes tomar conciencia de sus logros de aprendizaje.	<input type="checkbox"/> No utiliza estrategias de retroalimentación, lo cual va en desmedro de la toma de conciencia de los logros de aprendizaje de parte de sus estudiantes

<input type="checkbox"/> Reformula y adapta las actividades de enseñanza de acuerdo con las evidencias que recoge sobre los aprendizajes de sus estudiantes.	<input type="checkbox"/> De manera poco frecuente adapta las actividades de enseñanza de acuerdo con las evidencias que recoge sobre los aprendizajes de sus estudiantes.	<input type="checkbox"/> No reformula ni adapta las actividades de enseñanza de acuerdo con las evidencias que recoge sobre los aprendizajes de sus estudiantes.
--	---	--

Observaciones:

1.2. Pauta de Evaluación de Planificaciones.

Grupo:

Sesión:

Fecha:

Domina los contenidos de las disciplinas que enseña y el marco curricular nacional		
<input type="checkbox"/> Conoce y comprende los principios y conceptos centrales de las disciplinas que enseña.	<input type="checkbox"/> Conoce pero demuestra dudas en algunos de los principios y/o conceptos centrales de las disciplinas que enseña.	<input type="checkbox"/> Desconoce y no comprende los principios y/o conceptos centrales de las disciplinas que enseña.
<input type="checkbox"/> Comprende la relación de los contenidos que enseña con las de otras disciplinas.	<input type="checkbox"/> Comprende la relación de los contenidos que enseña en relación a algunas de las otras disciplinas.	<input type="checkbox"/> No articula los contenidos que enseña con las de otras disciplinas.
<input type="checkbox"/> Conoce la relación de los contenidos de los subsectores que enseña con la realidad.	<input type="checkbox"/> Conoce de manera superficial la relación de los contenidos de los subsectores que enseña con la realidad.	<input type="checkbox"/> Ignora la relación de los contenidos de los subsectores que enseña con la realidad.
Conoce las características, conocimientos y experiencias de sus estudiantes.		
<input type="checkbox"/> Conoce las características de desarrollo correspondientes a las edades de sus estudiantes y sus diferentes formas de aprender.	<input type="checkbox"/> Conoce las características de desarrollo correspondientes a las edades de sus estudiantes, no así sus diferentes formas de aprender.(o viceversa)	<input type="checkbox"/> Desconoce las características de desarrollo correspondientes a las edades de sus estudiantes y por lo tanto sus diferentes formas de aprender.

<input type="checkbox"/> Conoce las fortalezas y debilidades de sus estudiantes respecto de los contenidos que enseña.	<input type="checkbox"/> Conoce algunas de las fortalezas y debilidades de sus estudiantes respecto de los contenidos que enseña.	<input type="checkbox"/> Desconoce las fortalezas y debilidades de sus estudiantes respecto de los contenidos que enseña.
Domina la didáctica de las disciplinas que enseña.		
<input type="checkbox"/> Conoce variadas estrategias de enseñanza y actividades congruentes con la complejidad de los contenidos para generar aprendizajes significativos.	<input type="checkbox"/> Conoce estrategias de enseñanza, no así actividades congruentes con la complejidad de los contenidos, por lo cual genera con dificultad aprendizajes significativos.(o viceversa)	<input type="checkbox"/> Desconoce estrategias de enseñanza y actividades congruentes con la complejidad de los contenidos, por consiguiente no logra generar aprendizajes significativos.
<input type="checkbox"/> Conoce y selecciona distintos recursos de aprendizaje congruentes con la complejidad de los contenidos y las características de sus alumnos.	<input type="checkbox"/> Conoce y selecciona distintos recursos de aprendizaje, sin embargo, no siempre se corresponden con la complejidad de los contenidos y las características de sus alumnos.	<input type="checkbox"/> No evidencia conocer distintos recursos de aprendizaje, congruentes con la complejidad de los contenidos y las características de sus alumnos.
<input type="checkbox"/> Conoce las dificultades más recurrentes en el aprendizaje de los contenidos que enseña.	<input type="checkbox"/> Conoce de manera superflua las dificultades más recurrentes en el aprendizaje de los contenidos que enseña.	<input type="checkbox"/> Desconoce las dificultades más recurrentes en el aprendizaje de los contenidos que enseña.

Organiza los objetivos y contenidos de manera coherente con el marco curricular y las particularidades de sus alumnos.		
<input type="checkbox"/> Considera las necesidades e intereses educativos de sus alumnos.	<input type="checkbox"/> En ocasiones considera las necesidades e intereses educativos de sus alumnos.	<input type="checkbox"/> No considera las necesidades e intereses educativos de sus alumnos.
<input type="checkbox"/> Las actividades de enseñanza son coherentes con el contenido y adecuadas al tiempo disponible.	<input type="checkbox"/> Las actividades de enseñanza son coherentes con el contenido o adecuadas al tiempo disponible.	<input type="checkbox"/> Las actividades de enseñanza no son coherentes con el contenido ni adecuadas al tiempo disponible.
Las estrategias de evaluación son coherentes con los objetivos de aprendizaje, la disciplina que enseña, el marco curricular nacional y permiten a todos los alumnos demostrar lo aprendido.		
<input type="checkbox"/> Los criterios y las estrategias de evaluación que utiliza son coherentes con los objetivos de aprendizaje.	<input type="checkbox"/> Los criterios y estrategias de evaluación que utiliza son insuficientes en relación a los objetivos de aprendizaje.	<input type="checkbox"/> Los criterios y estrategias de evaluación que utiliza son incoherentes con los objetivos de aprendizaje.
<input type="checkbox"/> Las estrategias de evaluación ofrecen a los estudiantes oportunidades equitativas para demostrar lo que han aprendido.	<input type="checkbox"/> Las estrategias de evaluación no siempre ofrecen a los estudiantes oportunidades equitativas para demostrar lo que han aprendido.	<input type="checkbox"/> Las estrategias de evaluación no varían, por lo tanto no ofrece a los estudiantes oportunidades equitativas para demostrar lo que han aprendido.

Observaciones:

1.3. Entrevista Para la Encargada de Casa

Eje 1.- Aspectos profesionales.

1. ¿Cuéntenos sobre su formación?

Objetivo. Conocer la formación profesional de la persona.

2. ¿Hace cuánto tiempo que trabaja en este centro? *Y ¿qué los motivó a llegar acá?

Objetivo. Conocer indicios de la experiencia de la persona.

3. ¿Qué responsabilidades tiene en el centro?

Objetivo. Conocer acerca del trabajo realizado por el entrevistado.

4. ¿Cuáles las fortalezas y debilidades que destacaría con respecto a la labor que lleva a cabo en el centro? (en relación a la gestión, los niños, sus propias debilidades y fortalezas, su formación profesional)

Objetivo. Conocer los facilitadores y las dificultades visualizadas por los propios entrevistados.

Eje 2.- Organización de la planificación.

5. De acuerdo a las responsabilidades señaladas, ¿Cómo se planifican las actividades de apoyo pedagógico?

Objetivo. Conocer como se hace el proceso de planificación.

6. ¿Qué criterios considera para planificar las situaciones de aprendizaje? (como por ejemplo existe evaluación previa, se consideran las características personales de los niños, edad, nivel escolar, entre otros)

Objetivo. Conocer aspectos considerados para planificar.

7. ¿Qué estrategias utilizan para evaluar el proceso de aprendizaje?

Objetivo. Conocer acerca del proceso de evaluación.

Eje 3.- Articulación entre profesionales.

- 8. Con respecto a la planificación e implementación de situaciones de aprendizaje, ¿Nos podría describir como se coordinan los profesionales responsables de dichas situaciones?**

Objetivo. Conocer cómo se les entregan las planificaciones a los responsables de ejecutarlas.

- 9. ¿Qué mejoraría en el trabajo con los otros?**

Objetivo. Conocer la propia apreciación de los profesionales acerca de las debilidades del trabajo colaborativo.

- 10. ¿Qué tipo de preparación se lleva a cabo con las educadoras de trato directo?**

Objetivo. Conocer acerca de la apreciación de la entrevistada, acerca de las competencias de los trabajadores de trato directo en educación.

Eje 4.- Aplicación y evaluación de las prácticas educativas

- 11. ¿Qué valor otorga ud. A la educación de estos niños?***

Objetivo. Conocer acerca del discurso que subyace sus prácticas educativas.

- 12. A su juicio, ¿Qué opina usted respecto al proceso educativo que se desarrolla en este contexto?**

Objetivo. Conocer acerca de la propia apreciación del entrevistado respecto al proceso en general.

- 13. ¿Qué tipo de complejidades se presentan en este proceso?**

Objetivo. Conocer la propia apreciación del entrevistado acerca de las amenazas del proceso.

- 14. ¿Qué puntos de mejora podría describir?**

Objetivo. Conocer la propia apreciación del entrevistado acerca de las oportunidades del proceso

15. ¿Qué modalidades se desarrollan para la retroalimentación de los procesos de Enseñanza-Aprendizaje?

Objetivo. Conocer como comunican los trabajadores de trato directo los hallazgos obtenidos en la aplicación de las planificaciones.

16. Con respecto a los niños que están escolarizados, ¿cómo se realiza el seguimiento de estos niños con respecto a sus tareas, notas, reunión de apoderados y comportamiento, y la comunicación con la escuela?

Objetivo. Conocer la articulación que hay entre las prácticas educativas del centro y sus colegios.

1.4. *Entrevista Para Trabajo de Trato Directo*

Eje 1.- Aspectos profesionales.

1. ¿Cuéntenos sobre su formación'

Objetivo. Conocer la formación profesional de la persona.

2. ¿Hace cuánto tiempo que trabaja en este centro? Y ¿què los motivó a llegar acá*?

Objetivo. Conocer indicios de la experiencia de la persona.

3. ¿Cuáles son sus responsabilidades en el centro?

Objetivo. Conocer acerca del trabajo realizado por el entrevistado.

4. ¿Cuáles las fortalezas y debilidades que destacaría con respecto a la labor que lleva a cabo en el centro? (en relación a la gestión, los niños, sus propias debilidades y fortalezas, su formación profesional)

Objetivo. Conocer los facilitadores y las dificultades visualizadas por los propios entrevistados.

Eje 2.- Trabajo educativo.

5. ¿Qué acciones relacionadas con el trabajo educativo desarrolla Ud.?

Objetivo. Conocer acerca de las acciones educativas realizadas por el entrevistado.

6. ¿Cómo se articulan el trabajo pedagógico que usted desarrolla con las encargadas de casa?

Objetivo. Conocer acerca de la organización entre profesionales.

7. ¿Cómo se planifican esas tareas?

Objetivo. Conocer acerca de la preparación de las actividades.

8. ¿Ve usted debilidades en el trabajo colaborativo?

Objetivo. Conocer acerca de la propia apreciación del trabajador respecto a las debilidades del trabajo colaborativo.

9. ¿Ha recibido algún tipo de capacitación respecto al área educativa?

Objetivo. Conocer acerca de la formación en educación del entrevistado.

10. ¿Cómo lleva a cabo la evaluación de la actividad planificada?

Objetivo. Conocer acerca de la ejecución de la enseñanza.

11. ¿Cómo se realiza la retroalimentación de las prácticas y trabajo colaborativo entre ustedes y las encargadas?

Objetivo. Conocer acerca de la participación de este profesional en las planificaciones y decisiones futuras.

12. ¿Realizan algún consejo de evaluación para evaluar las prácticas y actividades realizadas cada cuanto tiempo se realizan?

Objetivo. Conocer acerca de las instancias de participación en consejos evaluativos.

Anexo n°2.- Tablas de Análisis de Entrevistas.

2.1. Tabla de Análisis; Entrevistas a Trabajadores de Trato Directo.

Objetivo.	Evidencia.	Comentario Investigadores.
Conocer la formación profesional de la persona.	Trato Directo1	
	Trato Directo2	
	Trato Directo3	
Conocer indicios de la experiencia de la persona.	Trato Directo1	
	Trato Directo2	
	Trato Directo3	
Conocer acerca del trabajo realizado por el entrevistado.	Trato Directo1	
	Trato Directo2	

	Trato Directo3	
Conocer los facilitadores y las dificultades visualizadas por los propios entrevistados.	Trato Directo1	
	Trato Directo2	
	Trato Directo3	
Conocer acerca de las acciones educativas realizadas por el entrevistado.	Trato Directo1	
	Trato Directo2	
	Trato Directo3	
Conocer acerca de la organización entre profesionales.	Trato Directo1	
	Trato Directo2	
	Trato Directo3	
Conocer acerca de la preparación de las actividades.	Trato Directo1	
	Trato Directo2	

	Trato Directo3	
Conocer acerca de la propia apreciación del trabajador respecto a las debilidades del trabajo colaborativo.	Trato Directo1	
	Trato Directo2	
	Trato Directo3	
Conocer acerca de la formación en educación del entrevistado.	Trato Directo1	
	Trato Directo2	
	Trato Directo3	
Conocer acerca de la evaluación de la enseñanza.	Trato Directo1	
	Trato Directo2	
	Trato Directo3	

Conocer acerca de la participación de este profesional en las planificaciones y decisiones futuras.	Trato Directo1	
	Trato Directo2	
	Trato Directo3	
Conocer acerca de las instancias de participación en consejos evaluativos.	Trato Directo1	
	Trato Directo2	
	Trato Directo3	
	Otras Observaciones. Encargada de casa2:	

2.2. Tabla de Análisis; Entrevistas a Encargadas de Casa.

Objetivo.	Evidencia.	Comentario Investigadores.
Conocer la formación profesional de la persona.	Entrevistado1	
	Entrevistado2	
Conocer indicios de la experiencia de la persona.	Entrevistado1	
	Entrevistado2	
Conocer acerca del trabajo realizado por el entrevistado.	Entrevistado1	
	Entrevistado2	
Conocer los facilitadores y las dificultades visualizadas por los propios entrevistados.	Entrevistado1	
	Entrevistado2	
Conocer como se hace el proceso de planificación.	Entrevistado1	

	Entrevistado2	
Conocer aspectos considerados para planificar.	Entrevistado1	
	Entrevistado2	
Conocer acerca del proceso de evaluación.	Entrevistado1	
	Entrevistado2	
Conocer cómo se les entregan las planificaciones a los responsables de ejecutarlas.	Entrevistado1	
	Entrevistado2	
Conocer la propia apreciación de los profesionales acerca de las debilidades del trabajo colaborativo.	Entrevistado1	
	Entrevistado2	
Conocer acerca de la apreciación de la	Entrevistado1	

entrevistada, acerca de las competencias de los trabajadores de trato directo en educación.		
	Entrevistado2	
Conocer acerca del discurso que subyace sus prácticas educativas.	Entrevistado1	
	Entrevistado2	
Conocer acerca de la propia apreciación del entrevistado respecto al proceso en general.	Entrevistado1	
	Entrevistado2	
Conocer la propia apreciación del entrevistado acerca de las amenazas del proceso.	Entrevistado1	
	Entrevistado2	
Conocer como comunican los trabajadores de trato directo los hallazgos obtenidos en la aplicación de las planificaciones.	Entrevistado1	
	Entrevistado2	
Conocer la articulación que hay entre las	Entrevistado1	

prácticas educativas del centro y sus colegios.	Entrevistado2	
---	----------------------	--

2.3. Tabla de Análisis; Entrevista Docentes Escuelita.

Objetivo.	Evidencia.	Comentario Investigadores.
Conocer la formación profesional de la persona.	Docente	
	Practicante1	
	Practicante2	
Conocer indicios de la experiencia de la persona.	Docente	
	Practicante1	
	Practicante2	
Conocer acerca del trabajo realizado por el entrevistado.	Docente	
	Practicante1	
	Practicante2	

Conocer los facilitadores y las dificultades visualizadas por los propios entrevistados.	Docente	
	Practicante1	
	Practicante2	
Conocer como se hace el proceso de planificación.	Docente	
	Practicante1	
	Practicante2	
Conocer aspectos considerados para planificar.	Docente	
	Practicante1	
	Practicante2	
Conocer acerca del proceso de evaluación.	Docente	
	Practicante1	

	Practicante2	
Conocer cómo se les entregan las planificaciones a los responsables de ejecutarlas.	Docente	
	Practicante1	
	Practicante2	
Conocer la propia apreciación de los profesionales acerca de las debilidades del trabajo colaborativo.	Docente	
	Practicante1	
	Practicante2	
Conocer acerca de la apreciación de la entrevistada, acerca de las competencias de los trabajadores de trato directo en educación.	Docente	
	Practicante1	
	Practicante2	
Conocer acerca del discurso que subyace sus prácticas educativas.	Docente	

	Practicante1	
	Practicante2	
Conocer acerca de la propia apreciación del entrevistado respecto al proceso en general.	Docente	
	Practicante1	
	Practicante2	
Conocer la propia apreciación del entrevistado acerca de las amenazas del proceso.	Docente	
	Practicante1	
	Practicante2	
Conocer como comunican los trabajadores de trato directo los hallazgos obtenidos en la aplicación de las planificaciones.	Docente	
	Practicante1	
	Practicante2	

Conocer la articulación que hay entre las prácticas educativas del centro y sus colegios.	Docente	
	Practicante1	
	Practicante2	

Anexo n°3.- Tablas de Análisis de Observaciones de clases.

3.1. Tabla de Análisis de Observaciones de clases según criterios; Casas.

	Criterio del Marco para la Buena Enseñanza	Dominio.	Comentario por casa.	Comentario de Investigadores
Domb	Establece un clima de relaciones positivo.	Clima de relaciones interpersonales y empáticas con los alumnos.	Casa 1	
			Casa 2	
			Casa 3	
		Proporciona oportunidades para todos los alumnos.	Casa 1	
			Casa 2	
			Casa 3	

	Promueve actitudes de compromiso y solidaridad creando un clima de respeto.	Casa 1	
		Casa 2	
		Casa 3	
Expectativas sobre el Aprendizaje.	Situaciones de aprendizaje desafiantes y apropiadas para los alumnos.	Casa 1	
		Casa 2	
		Casa 3	
	Transmisión de motivación positiva hacia el aprendizaje, la indagación y la búsqueda.	Casa 1	
		Casa 2	
		Casa 3	
Desarrollo de la autonomía de los alumnos en	Casa 1		
	Casa 2		

		situaciones de aprendizaje.	Casa 3	
		Promoción del clima de esfuerzo y perseverancia para realizar trabajos de calidad.	Casa 1	
			Casa 2	
			Casa 3	
Establecimiento y mantenimiento de Normas	Normas de comportamiento que son conocidas y comprensibles por todos.		Casa 1	
			Casa 2	
			Casa 3	
	Normas de comportamiento que son congruentes con las necesidades de la enseñanza y con una convivencia armónica.		Casa 1	
			Casa 2	
			Casa 3	

	Utilización de estrategias para monitorear y abordar educativamente el cumplimiento de las normas de convivencia.	Casa 1	
		Casa 2	
		Casa 3	
	Respuestas asertivas y efectivas ante el quiebre de las normas.	Casa 1	
		Casa 2	
		Casa 3	
Ambiente organizado de trabajo y recursos.	Estrategias para crear y mantener un ambiente organizado	Casa 1	
		Casa 2	
		Casa 3	
	Utilización de recursos coherentes	Casa 1	-

		con las actividades de aprendizaje y facilita que los alumnos dispongan de ellos en forma oportuna.	Casa 2	
			Casa 3	
DomC	Com. objetivos de aprendizaje.	Comunicación clara del los propósitos de la clase y los objetivos de aprendizaje.	Casa 1	
			Casa 2	
			Casa 3	
	Explicitación de los criterios de autoevaluación y evaluación.	Casa 1		
		Casa 2		
		Casa 3		

	Estrategias desafiantes, coherentes y significativas	Estructuración de situaciones de aprendizaje considerando características de los estudiantes.	Casa 1	
			Casa 2	
			Casa 3	
	Desarrollo de contenidos a través de estrategias de enseñanza claras y definidas.		Casa 1	
			Casa 2	
			Casa 3	
	Implementación de variedad de actividades.		Casa 1	
			Casa 2	
			Casa 3	
	Propuesta de actividades que		Casa 1	

		involucren cognitiva y emocionalmente a los estudiantes.	Casa 2	
			Casa 3	
		Entrega de tareas que comprometen en la exploración de los contenidos.	Casa 1	
			Casa 2	
			Casa 3	
	Rigurosidad conceptual	Desarrollo de los contenidos de forma clara, precisa y adecuada al nivel de los estudiantes.	Casa 1	
			Casa 2	
			Casa 3	
		Desarrollo de los contenidos con rigurosidad conceptual.	Casa 1	
			Casa 2	
			Casa 3	

	Desarrollo de secuencia adecuada	Casa 1 Casa 2 Casa 3	
Optimización del tiempo.	Utilización del tiempo en función de los objetivos.	Casa 1 Casa 2 Casa 3	
	Organización del tiempo de acuerdo con las necesidades de aprendizaje.	Casa 1 Casa 2 Casa 3	
Promoción del desarrollo del	Incentivo a los estudiantes a	Casa 1	

	pensamiento.	establecer relaciones y ubicar en contextos el conocimiento de objetos, eventos y fenómenos, desde la perspectiva de diversos subsectores.	Casa 2	
			Casa 3	
	Formulación de preguntas y problemas.	Casa 1		
		Casa 2		
		Casa 3		
	Consideración de los errores no como fracasos sino que como ocasiones para enriquecer el proceso de aprendizaje.	Casa 1		
		Casa 2		
		Casa 3		

	Orientación hacia temáticas ligadas con objetivos transversales del currículum, para favorecer el proceso de construcción de valores.	Casa 1	
		Casa 2	
		Casa 3	
	Promoción de la utilización de un lenguaje oral y escrito gradualmente más preciso y pertinente.	Casa 1	
		Casa 2	
		Casa 3	
Evaluación.	Utilización de estrategias pertinentes para la evaluación de los objetivos de aprendizaje definidos	Casa 1	
		Casa 2	
		Casa 3	

		para una clase.		
	Utilización de estrategias de retroalimentación que permiten a los estudiantes tomar conciencia de sus logros de aprendizaje.	Casa 1		
		Casa 2		
		Casa 3		
	Reformulación y adaptación de las actividades de enseñanza de acuerdo con las evidencias que recoge sobre los aprendizajes de sus estudiantes.	Casa 1		
		Casa 2		
		Casa 3		

Anexo nº4.- Tablas de Análisis de Planificaciones.

4.1. Tabla de Análisis de Planificaciones de clases según criterios; Casas.

	Criterio del Marco para la Buena Enseñanza	Evidencia (Fragmento de Observación)	Comentario de Investigadores.
Doma	Dominio de los contenidos que enseña y el marco curricular	Casa1	
		Casa2	
		Casa3	
	Conoce experiencias de sus estudiantes.	Casa1	
		Casa2	
		Casa3	
	Dominio didáctico.	Casa1	
		Casa2	

		Casa3	
Organización de objetivos y contenidos, coherente con el marco curricular y sus alumnos.		Casa1	
		Casa2	
		Casa3	
Estrategias y evaluación		Casa1	
		Casa2	
		Casa3	

4.2. Tabla de Análisis de Planificaciones de clases según criterios; Escuelita.

	Criterio del Marco para la Buena Enseñanza	Evidencia (Fragmento de Observación)	Dominio
Doma	Dominio de los contenidos que enseña y el marco curricular	Docente grupo Lectores	
		Docentes grupo No Lectores	
	Conoce experiencias de sus estudiantes.	Docente grupo Lectores	
		Docentes grupo No Lectores	
	Dominio didáctico.	Docente grupo Lectores	
		Docentes grupo No Lectores	

Organización de objetivos y contenidos, coherente con el marco curricular y sus alumnos.	Docente grupo Lectores		
	Docentes grupo No Lectores		
Estrategias y evaluación	Docente grupo Lectores		
	Docentes grupo No Lectores		

Anexo nº5.- Ejemplos.

Ejemplo de Observación de Clases.

Observación nº1

Fecha: 22 de Octubre

Casa: 1 (Varones)

La observación de inicia a las 10:30 am.

En la sala se encontraban dos trabajadoras de trato directo a cargo de 18 niños aproximadamente, de los cuales 5 se fueron con el grupo de la escuelita realizado por la profesora de enseñanza básica.

Los niños estaban ubicados frente al televisor sentados y distribuidos por filas en la sala, ya que se encontraban viendo una película (El rey león) , mientras las educadoras se encuentran sentadas en un escritorio, mirando a un número de niños que hacían sus camas, a los cuales se les advertía una y otra vez que si no terminaban de hacer sus camas no podrían ver la película.

Uno de los niños se encontraba sentado en un rincón de la sala porque se encontraba castigado.

Una de las personas encargadas del grupo les indicó reiteradamente que al niño que se mantuviera sentado, en orden y en silencio le iba a regalar un dulce. Mientras los niños veían la película, se estableció una conversación entre la observadora y la educadora, de la cual se pudo rescatar información sobre su opinión frente al ámbito educativo del centro. En su relato solo demostró descontento por el desempeño de las educadoras del centro, ya que dice que las personas que deberían hacerse cargo de la educación en el mismo, simplemente no hacen nada, da como ejemplo a los niños que asisten a la escuelita ya que dice

que ellos siempre llegan solo con dibujos y nunca comentan de haber realizado alguna actividad o que realmente sea un aporte para su desarrollo en el ámbito educativo.

La tía, antes de que terminara la película, apagó el televisor y les indicó al grupo uno que saliera al patio y llevaran sus juguetes para que salieran a jugar.

Los niños se dirigen al taca taca y le dicen a la tía que necesitan la pelota del juego para poder comenzar a jugar, esta le indica que no tiene, los niños le avisan que en un mueble se guardan y ella no toma atención a esta petición.

Los niños comienzan a trepar por las ventanas y a subirse sobre el taca taca, mientras las dos educadoras se encontraban conversando en el mismo sitio

Ejemplo de Entrevista a Trabajador de Trato Directo.

Eje 1 Aspectos profesionales.

1. ¿Cuéntenos sobre su formación?

“Primero que nada yo nunca he estudiado para niños, yo trabaje mi título de secretariado administrativo y llegue por estas cosas de la vida a trabajar a Sename, en un momento de contingencia de personal y di el examen en el Sename harán hace 20 años y quede inmediatamente, después del psicológico quede al tiro y comencé a trabajar al otro día. Yo estaba trabajando en otro hogar hasta que cumplí acá y seguí el viaje del Sename, he tenido muchas cosas con la situación acá en Sename referente a los niños. Desde que comencé he estudiado bastante referente al tema del sujeto de atención, he estudiado más acá en realidad en el Sename, porque mi formación personal nunca fueron los niños.”

2. ¿A recibido alguna capacitación en este centro?

“Si, bastantes Sename a mí..., cuando comencé a trabajar me mandaron inmediatamente a comenzar un curso al tiro y todos los años, cada dos veces al año tenía un curso de capacitación.”

3. ¿Hace cuánto tiempo que trabaja en este centro? Y ¿Qué los motivó a llegar acá*?

*“Aquí, en este centro tengo 14 y 6 años en los cip cerrados de Santiago que en ese tiempo era el co Santiago con niñas grandes.
Me motivo llegar acá el trabajo con los niños que necesitan protección social”*

4. ¿Cuáles son sus responsabilidades en el centro?

“Como educadora estoy a cargo de los niños de la casa 1 y obviamente estoy a cargo de que los niños pasen un día entretenido que no tengan ningún accidente y estar pendiente todo el día, las doce horas que trabajamos po’, en todo momento.”

5. ¿Cuáles las fortalezas y debilidades que destacaría con respecto a la labor que lleva a cabo en el centro? (en relación a la gestión, los niños, sus propias debilidades y fortalezas, su formación profesional)

“Mi fortaleza quizás es ser perseverante, si bien es cierto nunca estudie para niños, perseverare perseverare hasta que logre poder entender el trabajo acá porque también es difícil y he logrado tener un buen dominio con los niños de frente, porque tanto que he estudiado, tanto que yo misma le he puesto mi empeño.

Mi debilidad puede ser que no me gusta el trabajado con errores, por ejemplo si me entregan un turno que no corresponde, yo puedo a lo mejor aceptar una cosa u otra pero que todo el tiempo sea lo mismo ligerito comienzo a...

¿Se refiere a que se dan problemas de comunicación entre los turnos?

Nno tengo problemas de comunicación si no que, yo me lo propongo como una debilidad porque en los trabajo siempre se comenten errores, pero uno al menos yo siempre he querido llegar a la perfección de que no tengamos ningún problema donde no se accidenten , las horas que tengamos a los niños hacer algo con ellos, me entiendes, esa es como mi debilidad encuentro que a veces es mucho lo que me exijo, yo lo veo más como debilidad que fortaleza.

Otra debilidad mía es que yo no podría trabajar en este minuto con niños grandes, con niños con conflictos, no es tanto mi debilidad por ser, sino más bien por mi salud, en este minuto yo estoy con psiquiatra mutual tengo una enfermedad profesional dictaminada por ellos entonces yo digo me mandan a la 3 y yo no sé que voy a hacer allá, no sé realmente, yo no podría trabajar con niños con esas necesidades pero si puede ser con la casa 2.1 pero con la 3 o 2.2 me complica, habiendo trabajado tantos años con ese tipo de niños, no sé como funcionaria si algún día me toca trabajar con ellos, creo que una de las debilidades mas fuertes es esa.”

Eje 2 Trabajo educativo.

6. ¿Qué acciones relacionadas con el trabajo educativo desarrolla Ud.?

“Bueno, aquí referente a eso tenemos un asunto que tenemos que trabajarlo con los niños, que es un manual de convivencia un manual de desarrollo social para ellos y atenerse lo más posible a la técnica que corresponde para ello, todas las casas tienen técnicas diferentes de trabajo, entonces yo trato de poner mis técnicas de acuerdo a las edades que tengo acá y no he tenido mayor problema.”

7. ¿Usted realiza o recibe planificaciones de las actividades para realizar?

“Yo recibo actividades, pero cuando estamos solos por decirte el día domingo, día sábado yo con mi compañera hacemos actividades extra programáticas, si no tenemos nada que hacer, ya vemos lo que podemos hacer un juego lúdico, pintar, hagamos esto veamos en que estaciones de año estamos, no sé cualquier cosa se nos va a ocurrir porque siempre hay ideas de cosas por hacer” (interrupción de un niño)

8. ¿Quién se encarga de las tareas escolares de los niños?

“Los mandamos a la sala de pedagogía y si allá no los pueden ayudar yo las hago con ellos, el niño no se va sin realizar su tarea.”

9. ¿Cómo se articulan el trabajo pedagógico que usted desarrolla con las encargadas de casa?

“Bueno, la encargada de casa acá la Tía Luisa, problemas no hay con ella, no tenemos grande problemas con ella y si hay alguna diferencia o alguna situación se conversan pero yo problemas con encargadas de casa no tengo, por lo menos acá no tengo.

Si hay alguna actividad que a mí me merece otra preocupación yo la llamo le digo tia luisa sabe que le parece si esta actividad la desarrollamos acá... nos complementamos en ese aspecto “

10. ¿Cómo se planifican esas tareas?

“Nos dice, ¡chiquillas vamos a hacer tal taller! ¿Cuál te gustaría tener?. Entonces uno llega a la elección, entonces se elige y los tres turnos eligen el mismo taller para que se logre una continuidad.”

11. ¿Ve usted debilidades en el trabajo colaborativo?

“Referente a los talleres, los tres turnos tratamos de cumplir los talleres, los problemas que tenemos con los otros turnos son otros.

Con los tres turnos que estamos hay un problema más bien doméstico, exclusivamente con el tío Jaime. El tío Jaime por el hecho de ser hombre (entre comillas lo asumo así) es despreocupado en muchas cosas. Por ejemplo hoy día mi compañera recibió el turno muy mal, yo venía un poco atrasada, los niños estaban todos acá con pijamas, en consecuencia que el turno se entrega con los niños acostados cada uno en su cama, entonces no siempre recibimos bien los turnos con el tío Jaime porque el Marcelo no se quiere tomar la papa lo tiene que traer para acá para que no despierte a los otros, etc. “

12. ¿Ha recibido algún tipo de capacitación respecto al área educativa?

“Últimamente no he ido a capacitación, hace mucho que no voy. En algún momento si recibí ese tipo de capacitación, es mas derrepente se hizo una capacitación en donde teníamos que hacer un proyecto y ese mismo proyecto teníamos que practicar acá en el centro, pero de eso te voy a hablar yo de hace unos 10 años o más, últimamente las capacitaciones que se están haciendo... no se están haciendo capacitaciones por lo que yo estoy viendo referente a este tipo de niños que hay ahora.”

13. ¿Cómo lleva a cabo la evaluación de la actividad planificada?

En el libro de evaluaciones, dependiendo como se pida la evaluación en la actividad si es una observación directa se escribirá que se es lo que se observa en el grupo, si es individual se verá si lo logro o no lo logro.

14. ¿Cómo se realiza la retroalimentación de las prácticas y trabajo colaborativo entre ustedes y las encargadas?

“Derrepente no siempre y la retroalimentación derrepente la hacemos entre nosotros mismos o si es que por decir ella nos pregunta como resultado la actividad le decimos si resulto bien o paso esto y esto a este niño no le intereso por la edad, que se yo, porque es muy grande o muy chico...”

15. ¿Realizan algún consejo de evaluación para evaluar las prácticas y actividades realizadas cada cuanto tiempo se realizan?

“No, jamás no hay reuniones internas a no ser a las personas que cite la jefa técnica.”

Ejemplo de Entrevista a Encargada de Casa.

Eje 1.- Aspectos profesionales.

1. ¿Cuéntenos sobre su formación?

“Mira lo que pasa es que yo trabaje alrededor de 10 años en un colegio católico y en ese colegio a ti te dieron como todas las herramientas para trabajar con niños con riesgo social, entonces íbamos mucho a terreno y eso también te preparo, y previo a eso yo trabajé hartos en capilla con niños, con jóvenes, entonces yo tengo como una formación anterior social, entonces todo eso, toda esa experiencia que yo tuve me ayudo para trabajar acá que obviamente es más complejo de lo que yo antes había trabajado.”

¿Con respecto a la formación de sus estudios?

“Con respecto a mi formación de estudios te dan todos los conocimientos, la actualización de ello, las nuevas metodologías y propuestas.

Yo estudie en la universidad Educar pero ahora ya no existe, pero para mí fue bueno porque te mostraban las nuevas teorías que estaban saliendo. Ahora también es cierto que yo tengo que nuevamente capacitarme para estar de acuerdo a los nuevos tiempos y a las nuevas investigación que se han hecho, pero la base yo la tuve. A parte que previo a eso había estudiado ya trabajo con niños en un instituto.”

¿Cuáles son sus títulos?

“Yo estudie secretariado, asistente de párvulo en un instituto, educadora de párvulo, hice talleres de capacitación en habilidades sociales, mira yo hice hartos talleres, talleres de formación espiritual, talleres en la Unistia Internacional para trabajo con familia, esto lo estudie en el ejercito de salvación. El ejercito te presta el lugar físico pero quien te capacitaba era el lugar en donde yo trabajaba, entonces ellos te mandaban a distintas partes, hay de formación espiritual, observación también en colegios como el san Ignacio para trabajar el curriculum personalizado, un curso que se llama Rupe también que es un padre español que trabajo mucho

con las acciones sociales y con eso también yo estuve mucho tiempo trabajando y capacitándome en eso entonces toda esa parte social es la que más me gusta.”

2. ¿Hace cuánto tiempo que trabaja en este centro? *Y ¿qué los motivó a llegar acá?

“Hace 8 años.

Mira siempre me ha motivado porque de acuerdo a la base que yo tengo es como buscar la necesidad fíjate, yo creo que es eso, buscar la necesidad y buscar cómo donde tú también te sientas que tienes algo que aportar, donde tú puedes ser un aporte con todo lo a lo mejor que tú tienes y como también el agregado que es tuyo como persona.”

3. ¿Qué responsabilidades tiene en el centro?

“Igual hartas, coordinar la casa (coordinadora casa 1) acompañar a los niños en sus tareas, en médico, contenerlos emocionalmente, acompañarlos en sus tareas, preocuparme de que la casa realice lo que tú planificaste, realizar actividades educativas, crear material, también trabajar con el niño personalizadamente, no es una casa con una sola características, hay muchos niños con distintas necesidades entonces tú también te tienes que preparar y buscar para casa niño de acuerdo a su característica y necesidad. “

4. ¿Cuáles las fortalezas y debilidades que destacaría con respecto a la labor que lleva a cabo en el centro? (en relación a la gestión, los niños, sus propias debilidades y fortalezas, su formación profesional)

“La fortaleza principal mía es que me gusta el trabajo me gusta, lo que yo hago me gusta, el trabajar con los niños, yo siento que es aquí en donde uno tiene que estar, en donde yo tengo que estar.

Y una de mis debilidades yo siento que igual tengo que seguir preparándome, estudiando, capacitándome, para que el trabajo sea óptimo de acuerdo a lo que te está surgiendo, o sea, los niños llegan cada vez con más carencias, entonces hay unas cosas que tú no puedes suplir porque no tienes el conocimiento.”

Eje 2.- Organización de la planificación.

5. De acuerdo a las responsabilidades señaladas, ¿Cómo se planifican las actividades de apoyo pedagógico?

“De acuerdo a las características e intereses de los niños, de acuerdo a eso uno planifica los objetivos y da las sugerencias metodológicas, la forma también en las cuales se van a evaluar, pero es como eso o sea de acuerdo a las necesidades, porque no te puedo decir que es por edad porque no es así y por eso que en algunas necesidades, sobre todo en las necesidades especiales, es difícil de abordarlas porque tú no tienes el conocimiento, porque para lo otro si tu estas preparada porque si tú ves a un niño de 7 años y que llego, que no tiene ningún problema y tu le tienes que enseñar a leer, eso no es problema porque tú sabes cómo abordarlo y sabes que hacer, en cambio un niño que tiene necesidades especiales, ¿Cómo lo vas a abordar si no tienes las herramientas?.”

6. ¿Qué criterios considera para planificar las situaciones de aprendizaje? (como por ejemplo existe evaluación previa, se consideran las características personales de los niños, edad, nivel escolar, entre otros)

*Esta pregunta se contesta con la respuesta de la pregunta anterior, por lo tanto se da por contestada.

7. ¿Qué estrategias utilizan para evaluar el proceso de aprendizaje?

“Con instrumentos de evaluación, nosotros utilizamos el instrumento como la lista de control, la escala de apreciación, los registros. Se realizan esto por observación directa como se trabaja en grupo y si surge algo especial también se deja registrado en un libro y en ese libro nosotros vemos las conductas que vamos a observar y que vamos a evaluar a través del instrumento que puede ser lista de cotejo, lista de control, eso depende del objetivo porque si es un objetivo que

implica la adquisición de conocimiento la evaluamos con la lista de control y si es más formativo tiene que ser con la escala de apreciación.”

Eje 3.- Articulación entre profesionales.

8. Con respecto a la planificación e implementación de situaciones de aprendizaje, ¿Nos podría describir como se coordinan los profesionales responsables de dichas situaciones?

“Mira nosotros hacemos lo siguiente, es cierto que están surgiendo nuevas...como se está implementando el horario de los niños, pero lo que nosotros teníamos como base era que teníamos artos temas a tratar de acuerdo a la contingencia o también lo contingente, por ejemplo viene navidad a eso hace que el niño valla relacionando las fechas que se celebran, eso nosotros trabajamos entonces les mostramos distintos temas a tratar, con los cuales los niños decepcionaban uno ósea elegían uno y hacían lluvias de ideas para que los niños dijeran que les gustaría hacer.

Nosotras hacemos las planificaciones con conversaciones con las encargadas de casa porque en la planificaciones tiene que ir los intereses de los niños, de los educadores y de nosotros, o sea pueden ir los intereses de los niños pero eso también tiene que tener un objetivo, un para que un fin, una finalidad y también la intención pedagógica. Entonces de acuerdo a los intereses de los niños ellos dan sus sugerencias el educador y nosotros y en base a eso nosotros hacemos las actividades.”

9. ¿Qué mejoraría en el trabajo con los otros?

“Yo creo que la coordinación y también de que cada situación se pueda Intencionar pedagógicamente y que tú seas como la persona formadora y lo que tú hagas tenga un efecto en el niño o en la niña, que tu no hagas algo por hacer, aunque sea la actividad más fome pero que tú la enriquezcas y que las intenciones pero yo creo que aquí falta el Intencionar.”

10. ¿Qué tipo de preparación se lleva a cabo con las educadoras de trato directo?

“Ellas, por lo general son técnicas en párvulo y otras niñas vienen del ENAC son educadoras Infanto Juveniles sociales o algo así y ellas traen también una experiencia... las niñas que han llegado del ENAC como que traen todo lo nuevo y eso también se recibe. También hemos enriquecido la planificación con el aporte de las niñas.

No se realiza una preparación previa, porque sobre todo cuando tú quieres entregar un conocimiento que el educador tiene que saber, para poder hacer esta entrega con conocimiento. A mi me ha pasado cuando hemos tenido que trabajar todo lo que es el sistema solar, el espacio, todo eso, es complicado porque hay educadores que no tienen ese conocimiento entonces ellos no saben, no lo pueden hacer, no lo pueden llevar a cabo.”

Eje 4.- Aplicación y evaluación de las prácticas educativas

11. ¿Qué valor otorga ud. A la educación de estos niños?*

“Es complicada esa pregunta, porque la educación que traen es bien precaria, de echo de los 100 niños que tenemos serán 30 los que saben leer y si lee leen mal, entonces es muy precaria la base que ellos traen por lo tanto más se le hace difícil incorporarse a una escuela, recibir los conocimientos trabajar la concentración .”

12. A su juicio, ¿Qué opina usted respecto al proceso educativo que se desarrolla en este contexto?

“En estos contextos se le debiera dar prioridad a los estudios o sea a las horas pedagógicas pero también trabajar las horas más organizadas, mas intencionadas con necesidades claras.”

13. ¿Qué tipo de complejidades se presentan en este proceso?

“De que los niños cuando ellos ven que no son capaces de hacer alguna actividad que tú le solicitaste se frustran, la mayor complejidad que a nosotros nos surge es la frustración.”

14. ¿Qué modalidades se desarrollan para la retroalimentación de los procesos de Enseñanza-Aprendizaje?

“Salvo lo que nosotros hacemos, en reuniones nos decimos como podemos mejorar en eso o sea nosotros tenemos como bastante comunicación nosotras encargadas de casa con los terapeutas, entonces ellos también a nosotros nos dan como insumos como para trabajar más específicos con los niños que presentan dificultades.”

15. Con respecto a los niños que están escolarizados, ¿cómo se realiza el seguimiento de estos niños con respecto a sus tareas, notas, reunión de apoderados y comportamiento, y la comunicación con la escuela?

“Los profesores de la escuela nos mandan sus horarios, en base a eso nosotros nos regimos si nos mandan comunicaciones y nosotras las encargadas de casa de 10 a 11 hasta las 12 y también la comunicación se hace porque tenemos un libro de registro, en ese libro de registro, en la noche las tías revisan las mochilas entonces todo lo que venga ya sea comunicaciones, solicitudes, tareas escolares se deja registrado, entonces cuando yo voy en la mañana reviso el libro y veo todas las cosas que tienen que llevar los niños o que tienen que hacer.”

Nosotras íbamos a las reuniones de apoderados pero eran alrededor de las 8:30 entonces que hicimos nosotros es pedir los horarios de los profesores y vamos en el horario que ellos nos pueden atender y hay al menos nos dan la información respecto a los niños.”