



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

SEMINARIO DE TÍTULO

ESTUDIO EXPLORATORIO-DESCRIPTIVO SOBRE LA INTERRELACIÓN
ENTRE LAS BASES CURRICULARES DE EDUCACIÓN PARVULARIA Y
EL TRABAJO DE LA ESCUELA DE LENGUAJE.

SEMINARIO PARA OPTAR AL TÍTULO DE PROFESOR DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL
CON ESPECIALIDAD EN PROBLEMAS DE AUDICIÓN Y LENGUAJE

PROFESORAS GUÍA: XIMENA ACUÑA ROBERTSON
VALERIA REY FIGUEROA
AUTORAS: TANIA MADRID FIGUEROA
PATRICIA ORTEGA ROJAS
JAVIERA RAMÍREZ DÍAZ
PAULINA REYES MUÑOZ
RUTH VÁSQUEZ LEIVA

SANTIAGO DE CHILE,
MAYO 2014



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

SEMINARIO DE TÍTULO

ESTUDIO EXPLORATORIO-DESCRIPTIVO SOBRE LA INTERRELACIÓN
ENTRE LAS BASES CURRICULARES DE EDUCACIÓN PARVULARIA Y
EL TRABAJO DE LA ESCUELA DE LENGUAJE.

SEMINARIO PARA OPTAR AL TÍTULO DE PROFESOR DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL
CON ESPECIALIDAD EN PROBLEMAS DE AUDICIÓN Y LENGUAJE

PROFESORAS GUÍA: XIMENA ACUÑA ROBERTSON
VALERIA REY FIGUEROA
AUTORAS: TANIA MADRID FIGUEROA
PATRICIA ORTEGA ROJAS
JAVIERA RAMÍREZ DÍAZ
PAULINA REYES MUÑOZ
RUTH VÁSQUEZ LEIVA

SANTIAGO DE CHILE,
MAYO 2014

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a cada una de las personas que nos acompañaron y fueron parte de nuestro proceso de formación tanto personal como profesional. Todos marcaron de una u otra manera nuestra vida, e influyeron en lo que somos hoy.

Esta investigación y nuestro desempeño profesional actual se refleja en las palabras de Freire: *“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.”* (Paulo Freire).

Tania Madrid Figueroa
Patricia Ortega Rojas
Javiera Ramírez Díaz
Paulina Reyes Muñoz
Ruth Vásquez Leiva

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	2
II. OBJETIVOS	7
1. Objetivo General	8
2. Objetivos Específicos	8
III. MARCO TEÓRICO	9
1. <u>Educación Especial:</u>	
1.1. Cambio de enfoque	10
1.2. Escuela Especial de Lenguaje	13
1.3. Efectos del cambio de decreto	16
2. <u>El Lenguaje:</u>	18
2.1. Definición	18
2.2. Impacto del Lenguaje en el desarrollo del individuo	19
2.3. Dimensiones del lenguaje	21
2.4. Desarrollo del lenguaje	22
2.4.1. Las etapas del desarrollo	24
2.4.2. El procesamiento del lenguaje	25
3. <u>Trastorno Específico del Lenguaje (T.E.L):</u>	27
3.1. Definición	27
3.2. Origen del Trastorno Específico del Lenguaje	28
3.3. Evaluación	29
3.4. Trastorno Específico del Lenguaje Expresivo	31
3.5. Trastorno Específico del Lenguaje Mixto	32
4. <u>Didáctica del Lenguaje:</u>	33
4.1. Opciones de intervención	33
4.1.1. Modelo de intervención naturalista	35

4.1.2. Método de intervención basada en el lenguaje integral	36
4.1.3. Modelo de intervención colaborativa	37
4.2. Estrategias	38
5. <u>Bases Curriculares de la Educación Parvularia:</u>	41
5.1. Currículum nacional	41
5.2. Organización curricular	43
5.2.1. Ámbito Formación personal y social	47
5.2.1.1. Núcleo de aprendizaje Autonomía	48
5.2.1.2. Núcleo de aprendizaje Identidad	49
5.2.1.3. Núcleo de aprendizaje Convivencia	50
5.2.2. Ámbito Comunicación	51
5.2.2.1. Núcleo de aprendizaje Lenguaje Verbal	51
5.2.2.2. Núcleo de aprendizaje Lenguaje Artístico	52
5.2.3. Ámbito Relación con el medio natural y cultural	53
5.2.3.1. Núcleo de aprendizaje Seres vivos y su entorno	54
5.2.3.2. Núcleo de aprendizaje Grupos humanos, sus formas de vida y acontecimientos relevantes	55
5.2.3.3. Núcleo de aprendizaje Relaciones lógico-matemáticas y cuantificación	56
IV. MARCO METODOLÓGICO	57
1. Tipo de investigación	58
2. Carácter de la investigación	58
3. Diseño de la investigación	58
4. Acceso al campo	59
5. Fuentes de información	59
6. Criterios éticos	60
7. Instrumentos y técnicas de recolección de la información	61
8. Validación	61
9. Técnicas de análisis	61
10. Categorías de análisis	62
10.1. Unidad de estudio: Percepción conceptual sobre el rol pedagógico de la educadora diferencial	63

10.1.1. Categoría Bases Curriculares de la Educación Parvularia	63
10.1.2. Categoría Lenguaje	64
10.1.3 Categoría Organización curricular	64
10.2 Unidad de estudio: Prácticas pedagógicas de una educadora diferencial dentro de la escuela de lenguaje	65
10.2.1. Categoría Bases Curriculares de la Educación Parvularia	65
10.2.2. Categoría Lenguaje	66
V. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	67
1. Contexto	68
2. Análisis de entrevistas dirigidas a Educadoras Diferenciales	73
2.1. Categoría Bases Curriculares de la Educación Parvularia	73
2.2. Categoría Lenguaje	75
2.3. Categoría Organización Curricular	77
3. Análisis de la observaciones	79
VI. CONCLUSIONES	99
VII. REFERENCIAS BIBIOGRÁFICAS	108
VIII. ANEXOS	

INTRODUCCIÓN

Los educadores diferenciales especialistas en lenguaje son formados para favorecer los procesos de aprendizaje de estudiantes de diversas edades que presentan dificultades en el desarrollo del lenguaje. El campo ocupacional para llevar a cabo esta labor en el sistema educativo corresponde a colegios con proyectos de integración y escuelas de lenguaje.

A estas últimas, ingresan niños en edad preescolar, abarcando desde los 3 años a los 5 años 11 meses, quienes tienen como requisito único de ingreso el presentar como necesidad educativa especial un trastorno específico de lenguaje (TEL).

Para abordar de manera adecuada las necesidades de estos estudiantes, resulta necesario poseer, tanto conocimientos respecto al desarrollo integral del lenguaje, como manejo de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (B.C.E.P), de manera tal que se tenga la competencia para generar una interrelación entre ambos aspectos, ya que el trabajo del educador debe orientarse a la superación de las dificultades que el estudiante presenta y al currículum correspondiente.

A partir de las diversas experiencias del equipo investigador surge la necesidad de evidenciar de qué manera se lleva a cabo la interrelación de las B.C.E.P y las estrategias utilizadas para potenciar el desarrollo del lenguaje, para lo cual es necesario identificar qué estrategias son utilizadas para promover el desarrollo del lenguaje, y cuáles son las acciones de enseñanza docente que se orientan a la obtención de los Aprendizajes esperados según las B.C.E.P.

Se espera que esta investigación contribuya a la formación de los futuros educadores diferenciales y que genere nuevas interrogantes, que sirvan como base para nuevas y variadas investigaciones.

I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En Chile, se entiende como “educación” un proceso de aprendizaje permanente que tiene por objetivo alcanzar el *“desarrollo espiritual, ético, moral, solidario, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas”* (Ley General de Educación, 2007, Pag.1). A partir de esto, se refleja una visión integral del estudiantado, lo cual debe ser abordado tanto por la educación regular como especial, para dar respuesta a las necesidades que presentan los estudiantes.

Como se declara en el Artículo 2° del Decreto Supremo N°170¹, se entenderá al estudiante con Necesidades Educativas Especiales (N.E.E) como *“aquél que precisa ayudas y recursos adicionales, ya sean humanos, materiales o pedagógicos, para conducir su proceso de desarrollo y aprendizaje, y contribuir al logro de los fines de la educación”* (pág. 2).

Para responder a estas necesidades, el Ministerio de Educación dispone de dos opciones de trabajo. La primera se refiere a los proyectos de integración, los cuales funcionan de forma transversal en la educación regular, regidos por el Decreto Supremo N°170. Los estudiantes con necesidades educativas se integran a un curso regular y desde ahí se realiza el trabajo. Con respecto a la segunda opción, ésta se refiere a las escuelas especiales, donde se trabaja solamente con estudiantes que presenten necesidades educativas especiales. Cada escuela se rige por un decreto específico que va de acuerdo al tipo de necesidad que se aborde, como por ejemplo, en el caso de las escuelas de lenguaje corresponde el Decreto Exento N°1300².

¹ El *Decreto Supremo* es una orden escrita del Presidente de la República que, dictada dentro de la esfera de su competencia, lleva la firma del o los ministros de Estado respectivos y está sujeta a una tramitación especial.

² Un decreto exento es un documento legal que no es fiscalizado por la Contraloría General de la República, debido a una orden expresa de la ley o por resolución del contralor General.

El objetivo de estas escuelas es dar respuesta a los Trastornos Específicos del Lenguaje (T.E.L), que, como concepto se define por exclusión de otras características. El Decreto Supremo N°170 considera al TEL como *“una limitación significativa en el nivel de desarrollo del lenguaje oral, que se manifiesta por un inicio tardío y un desarrollo lento y/o desviado del lenguaje”* (pág. 9). También agrega que no se explica por dificultades en otras áreas tales como la auditiva, motora, sensorial, intelectual o socioemocional. Además, lo caracteriza como una necesidad de tipo transitorio, es decir, se entiende como una dificultad que presenta un estudiante en un momento determinado de su vida escolar, y que según los apoyos multidisciplinarios que reciba podrá ser superado.

Los Trastornos Específicos del Lenguaje pueden ser clasificados como expresivos o mixtos. En los primeros se presentan errores en la producción de palabras, dificultades en la memorización o producción de frases complejas, vocabulario limitado, procesos de simplificación fonológica (P.S.F.) y errores en la producción de tiempos verbales. El T.E.L mixto, posee las mismas características del T.E.L expresivo, además de dificultades en la comprensión, generalmente en lo referido a términos espaciales, temporales o cláusulas.

La importancia de la superación del TEL reside en que las habilidades lingüísticas son trascendentales para el desarrollo del individuo, ya que como declara Echeverría (2003), la relevancia del lenguaje radica en que *‘los seres humanos somos seres lingüísticos’*, por lo tanto, vivimos en el lenguaje y nos relacionamos por medio de éste. Además, este autor expresa que el *‘lenguaje es generativo’*, es decir, no sólo describe o expresa hechos y pensamientos, sino que también crea realidades y permite al ser humano una constitución de su propia identidad.

En relación con el trabajo en las escuelas especiales de lenguaje, el artículo 2 del Decreto Exento N° 1300 declara que el currículum que le corresponde son las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (2001), las que están organizadas en tres ámbitos: *Formación personal y social; Comunicación; y Relación con el medio natural y cultural;* cada uno de éstos está constituido por

núcleos de aprendizajes y mapas de progreso, los cuales se presentan como una herramienta de apoyo en la construcción de los logros de aprendizaje a alcanzar por los niños en determinados tramos de edad.

El plan de estudios que se desarrolla en la escuela de lenguaje debe considerar las características de los estudiantes y, por lo tanto, contar con las adecuaciones pertinentes según sus necesidades. Esto se hace posible con las B.C.E.P debido a que son un marco referencial amplio y flexible, que permite trabajar desde diferentes enfoques curriculares.

El objetivo que se proponga el especialista de lenguaje respecto al trabajo a realizar con los estudiantes depende de las necesidades de éstos, de la visión que tenga el docente sobre su quehacer pedagógico, y de la misión del centro educativo. Éste debe ser capaz de identificar necesidades para posteriormente crear metas que consideran el ritmo y estilo de aprendizaje de sus estudiantes, por medio de la adecuación de contenidos en un ambiente propicio.

Si bien se declara en las B.C.E.P que *éstas “brindan amplias oportunidades para ser adaptadas a las diferentes modalidades y programas y a los diversos contextos en que estos se realizan”* (B.C.E.P, 2001, pág. 3) es posible sospechar que existe una gran dificultad para compatibilizar el trabajo especial que aborda las necesidades específicamente lingüísticas de los niños con la implementación de las Bases Curriculares, debido a que las instituciones de formación inicial docente no contemplan una preparación específica en esta área.

Frente a esta realidad, las preguntas que surgen en el equipo investigador son: ¿En qué medida se compatibiliza la utilización de las B.C.E.P con el trabajo orientado hacia las necesidades que presentan los estudiantes de la escuela de lenguaje?, ¿Qué actividades didácticas se llevan a cabo en la escuela de lenguaje a partir de las B.C.E.P?, ¿Qué estrategias didácticas se utilizan para la superación de las necesidades lingüísticas de los niños?, ¿Cómo se visualiza la interrelación de las B.C.E.P en la implementación de las diversas prácticas educativas dirigidas al desarrollo del lenguaje?

Cabe destacar que la relevancia de esta investigación radica en que se debe el rol que cumplen las educadoras especialistas en lenguaje, respecto a la interrelación de las B.C.E.P con el trabajo orientado a la superación del TEL.

II. OBJETIVOS

II. OBJETIVOS

2.1. General

- Analizar de qué manera se visualiza la interrelación entre el trabajo especializado que se aborda sobre las necesidades lingüísticas y comunicativas de los niños con T.E.L en escuela de lenguaje y la implementación de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia.

2.2. Específicos

- Describir la implementación didáctica de las B.C.E.P en las diversas prácticas educativas de la escuela de lenguaje.
- Identificar las estrategias didácticas orientadas al desarrollo del lenguaje y la comunicación en niños con T.E.L.
- Establecer una relación entre las estrategias didácticas identificadas y el trabajo orientado sobre las Bases Curriculares de Educación Parvularia.

III. MARCO TEÓRICO

III. MARCO TEÓRICO

1. EDUCACIÓN ESPECIAL

1.1 Cambio de enfoque.

En Chile, a mediados del siglo XIX surge la Educación Especial³ como respuesta a una realidad educativa-social homogeneizadora. La educación regular adopta como premisa normalizar a sus estudiantes con la intención de que el quehacer docente sea más efectivo y que esto se visualice en el aprendizaje de los estudiantes por medio de resultados. Sin embargo, según diversos estudios, la realidad dentro del aula no se corresponde con esta idea, puesto que dentro de ella se puede encontrar una variedad de estudiantes que muestran diversas características, ritmos y estilos de aprendizaje, entre otros, para lo cual la escuela regular no está preparada para responder.

La heterogeneidad que representan los niños denominados como discapacitados atenta contra el equilibrio que los docentes *'requieren'* para desarrollar sus prácticas pedagógicas. Ellos no aprenden de la misma manera que el resto del curso y el docente tampoco emplea una metodología diferente ante las características que los menores presentan. Frente a este panorama, el probable progreso que pueden manifestar los estudiantes en la escuela es escaso, lo que lleva a tomar la decisión de excluirlos de este entorno, y se propone una educación alternativa que sí pueda dar respuesta a los requerimientos de éstos: Nace así la educación especial.

En sus inicios, desde un enfoque clínico y de forma paralela a la educación regular, se dedica a detectar las *'deficiencias'* que padecen las personas con la posterior intención de entregar un *'tratamiento'* que *'habilite o rehabilite'* las habilidades *'defectuosas o inexistentes'* de éstas.

³ En 1852 surge la primera escuela especial para 'sordo-mudos' de Chile, la que también se convierte en la primera en Sudamérica

Desde este enfoque, de manera explícita, se entiende que las personas que asistan a la escuela especial son aquellas que tienen una discapacidad que se considera como *“un problema de la persona causado por una enfermedad, trauma o condición de salud, que requiere de cuidados hacia el déficit, prestados en forma individual por profesionales”* (Unidad de Educación Especial, 2005, pág. 40). Asimismo, se tiene la idea de que la intervención profesional debe ir orientada a *“conseguir una mejor adaptación de la persona y un cambio en su conducta”* (Unidad de Educación Especial, 2005, pág. 40), es decir, se deja entrever una mirada en la cual se sitúa la dificultad o problema en la persona particular, es ésta quien debe adecuarse al entorno y adquirir las habilidades necesarias para insertarse en la sociedad. Desde la educación, esta concepción ejemplifica la relación que se da entre la triada estudiante-medio-profesor; este último no se adapta ni adecúa a las características de sus estudiantes, por el contrario, es el menor que presenta algunas dificultades, quien debe superar las barreras que le impone el entorno y ajustarse a él.

Desde la década del 60, a nivel mundial, empieza un cambio de paradigma sobre la educación especial y las personas que asisten a ella. Se comienza a ver y entender a este estudiante segregado como un sujeto de derecho, como un ser que merece las mismas oportunidades que el resto de la sociedad y que, por lo tanto, se le deben dar las mismas posibilidades de educación para su formación y construcción.

Adentrados en la década del 80 y 90, manifestaciones internacionales como el informe Warnock (1981) manifiesta, por ejemplo, que ya no existen dos grupos de alumnos, *‘los deficientes’* que reciben educación especial, y *‘los no deficientes’* que reciben simplemente educación, sino, por el contrario, ambos son considerados como *estudiantes*. Por su parte, en la declaración de Salamanca (1994) se expone que los participantes de ésta, representantes de gobiernos y agrupaciones relacionadas con el tema, reafirman su *“compromiso con la Educación para Todos, reconociendo la necesidad y urgencia de impartir enseñanza a todos los niños, jóvenes y adultos con necesidades educativas*

especiales dentro del sistema común de educación” (UNESCO, 1994, pág. 7). Este tipo de afirmaciones impulsan y muestran una nueva visión sobre la ‘discapacidad’.

Desde ese momento, se empieza a considerar a la discapacidad no *“sólo un atributo de la persona, sino un conjunto de condiciones, muchas de las cuales son creadas por el contexto social.”* (Unidad de Educación Especial, 2005, pág. 40). Es decir, aunque la persona presente diversas dificultades, éstas no la hacen discapacitada. Lo que la limita, más bien, son las barreras que la propia sociedad le presenta, aquellas que le impiden progresar.

Desde esta perspectiva, en la relación entre estudiante y docente/medio hay un cambio. El objetivo de la intervención clínico-pedagógica *“se centra en la actuación social”* (Unidad de Educación Especial, 2005, pág. 40) y se considera que *“es responsabilidad colectiva de la sociedad hacer las modificaciones ambientales necesarias para lograr la participación plena de las personas con discapacidad en todas las áreas de la vida social”* (Unidad de Educación Especial, 2005, pág. 40). La discapacidad no recae en su totalidad en la persona, sino que el entorno también se considera responsable de ésta.

Bajo esta nueva perspectiva, la educación especial cambia su enfoque; ya no está centrada en el déficit sino que en los aspectos educativos y *“considera que las dificultades de aprendizaje son de naturaleza interactiva y, por tanto, cualquier alumno puede tenerlas a lo largo de su vida escolar.”* (Comisión de expertos de Educación Especial, 2004, pág. 16). Además, la intervención pedagógica *“no está centrada en las deficiencias de los alumnos, sino en modificar la enseñanza para optimizar el proceso de aprendizaje de éstos”*. (Comisión de expertos de Educación Especial, 2004, pág. 16). Se entiende que cada persona es diferente, que tienen habilidades y dificultades que los caracterizan y formas distintas de aprender, con lo cual cada docente debe ser capaz de observar y plantear los aprendizajes y estrategias adecuadas para cada estudiante.

A partir de este complejo cambio de visión, la educación especial comienza a vincularse con la educación regular; se promueven los proyectos de integración como respuesta educativa a la diversidad presente en la sociedad, se empieza a considerar a la educación especial como un paso hacia la educación regular y se generan los nuevos decretos, planes y programas que vendrían a relacionar ambas líneas educativas.

1.2. Escuela especial de lenguaje

Previo a lo que se conoce como '*Escuela especial de lenguaje*', está la '*Escuela especial de trastornos de la comunicación*'. En ella se entrega asistencia o tratamiento a niños desde los tres años hasta los once años once meses de edad, diagnosticados con trastornos de la comunicación primarios y secundarios (adquiridos o del desarrollo) y, según la nomenclatura de ese entonces, a los trastornos del habla. Este tipo de escuela se organiza según el decreto exento N°192 y N°822 que realiza algunas modificaciones en el primero.

Los niveles con que se trabaja en la escuela especial son el pre-básico 1, 2, 3 y 4; el básico 1 y 2; y el pre-básico y básico específico A y B. Los cursos pre-básico y básico están determinados para estudiantes que asisten solamente a la escuela especial hasta el pre-básico 3, y se rigen únicamente por los planes del decreto. Por su parte, el pre-básico 4 y el básico se complementan además con las B.C.E.P y con los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de educación básica, respectivamente. Esta unión de contenidos de la escuela especial más las B.C.E.P se realiza con el objetivo de preparar a los estudiantes para su posterior ingreso a la educación regular.

Por otra parte, para los cursos pre-básico y básico específico A y B se plantea que los contenidos del plan general sean otorgados en las escuelas regulares con proyecto de integración. Estos estudiantes asisten a la escuela especial con la intención de recibir los apoyos y el tratamiento específico para superar sus dificultades de comunicación.

A partir del movimiento mundial que se vive en las últimas décadas del siglo XX, la visión de la educación especial cambia desde estar centrada en el déficit, a enfocarse en los aspectos pedagógicos y educativos de ésta. En consecuencia, las escuelas de trastornos de la comunicación empiezan a tener una reestructuración en concordancia con las nuevas propuestas educativas.

En respuesta a los conceptos e ideales que se promueven a nivel social, en donde se considera que todas las personas tienen derecho a la educación y, por lo tanto, se le deben entregar las herramientas y oportunidades necesarias para poder hacer ingreso y permanecer en ésta, es que surge el Decreto Exento N°1300 del año 2002.

Con él, se realiza un cambio en la denominación que reciben las escuelas especiales. Se establece que sólo se trabaja con estudiantes con Trastorno específico de lenguaje (T.E.L.) y se modifica el nivel escolar con cual se trabaja. Además, en la fundamentación de este documento, se declara explícitamente que es deber del Estado adoptar *“las medidas para mejorar la calidad de los servicios educativos que se otorguen”*(Decreto Exento N°1300, 2002, pág. 1), también que es política del Supremo Gobierno *“fomentar la integración escolar de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales”* (Decreto Exento N°1300, 2002, pág. 1) y que en la Ley N° 19.284 se declara que el sistema educativo *“deberá hacer todas las adecuaciones para que las necesidades educativas especiales de los alumnos y alumnas que las presentan sean atendidas en el contexto de la educación formal regular”* (Decreto Exento N°1300, 2002, pág. 1). Es decir, el objetivo que persiguen estas escuelas debe ir enfocado a la superación de las dificultades lingüísticas y a la entrega de los aprendizajes esperados a nivel pre-básico, con la intención de insertar a los estudiantes en la educación regular, para que no tengan a futuro problemas en su desarrollo integral como consecuencia del desafío que presentan.

Con el fin de llevar a cabo este objetivo, se hace necesario replantear los planes y programas que se utilizan en este nivel, y es así como se integran a la

educación especial las *B.C.E.P*, las cuales regulan los contenidos y aprendizajes a trabajar en la educación preescolar.

La modalidad de trabajo en estos centros educativos se plantea en el Decreto Exento N°1300, la cual se divide en plan general y en plan específico. El primero contempla las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, las cuales tienen la particularidad de ser flexibles, lo que significa que se pueden adecuar a los contextos o características de los entornos en los cuales se implementan, y están distribuidos en una carga horaria de entre 16 y 18 horas semanales. En el segundo, se trabaja el trastorno del estudiante en el área del lenguaje durante 4 ó 6 horas a la semana según el nivel, el cual debe llevarse a cabo en conjunto con el profesor especialista y el fonoaudiólogo de la institución. La intervención fonoaudiológica corresponde a sesiones de 30 minutos semanales, en las cuales puede trabajar individualmente o en grupo de hasta 3 niños. El resto del plan específico lo desarrolla el docente en el aula. Además, el decreto establece que entre las funciones que se deben cumplir en estos horarios, está el incorporar a la familia.

Respecto al horario y organización en las escuelas de lenguaje, es posible encontrar dos jornadas de actividades: mañana y tarde. La institución puede contar con los cursos de nivel medio mayor, primer nivel de transición y segundo nivel de transición, esto quiere decir que pueden ingresar al establecimiento estudiantes desde los 3 años hasta los 5 años 11 meses. Cada curso debe estar compuesto por un máximo de 15 estudiantes, sin importar si su trastorno específico de lenguaje es Expresivo o Mixto, como es dictaminado por el decreto anteriormente mencionado.

“El ingreso de los alumnos a una Escuela Especial de Lenguaje o a un proyecto de Integración Escolar será determinado por una evaluación de TEL realizada por un profesional Fonoaudiólogo inscrito en la Secretaría Regional Ministerial de Educación” (Decreto Exento N°1300 artículo 10, 2002, pág. 4). Por esto, los niños que son ingresados deben someterse a pruebas de comprensión y expresión del lenguaje, las cuales son aplicadas por el profesional antes

mencionado. Estas pruebas son estandarizadas y han sido debidamente adaptadas a la realidad del país por la Universidad de Chile.

Cabe recordar que estas escuelas son creadas para dar respuesta a las necesidades de los niños y brindarles el apoyo necesario, como dice en el informe Warnock citado en el texto Antecedentes históricos, presente y futuro de la educación especial en Chile “(...) *la educación consiste en la satisfacción de las necesidades especiales de un niño con objeto de acercarse en lo posible, al logro de los fines generales de la educación, que son los mismos para todos, es decir, aumentar el conocimiento del mundo en que vive y proporcionarle toda la independencia y autosuficiencia de que sea capaz.*” (MINEDUC, 2004, pág. 9). En otras palabras, la escuela debe estar preparada para entregar herramientas que sirvan para la construcción y desarrollo integral de aquellos niños y niñas que presenten necesidades educativas especiales.

1.3 Efectos del cambio de decreto

El integrar las B.C.E.P a la escuela especial conlleva que el trabajo que realiza el docente para desarrollar las habilidades lingüísticas de los menores deba estar interrelacionado con los objetivos y aprendizajes esperados que proponen las bases. Es decir, desde el rol pedagógico, el docente debe responder a las necesidades específicas del trastorno que presentan los estudiantes y, además, debe ser capaz de relacionar el currículum que le corresponde con el objetivo de, por un lado, superar el T.E.L y, por otro, entregar los aprendizajes necesarios para que los estudiantes se puedan integrar a la educación regular.

En relación con esta situación, en el período de transición al Decreto Exento N° 1300 y su posterior implementación, surge una problemática relacionada con la formación docente, debido a que los profesores no están preparados para realizar esta interrelación, no tienen conocimientos profundos sobre las B.C.E.P; lo que conlleva a no poder desempeñarse de la manera adecuada. Esta situación pasa a ser parte de la realidad del funcionamiento de las escuelas especiales de lenguaje.

Durante los años posteriores al Decreto se inserta en la formación inicial docente nuevos contenidos que dan respuesta a esta problemática, los cuales buscan entregar las competencias necesarias que se requieren. Sin embargo, a pesar de llevar más de 10 años desde el cambio son pocas las universidades que han modificado sus mallas curriculares para conceder una formación especializada en la superación del T.E.L a nivel pre-básico y/o básico.

2. EL LENGUAJE

2.1. Definición

El lenguaje es una capacidad innata del ser humano, que se desarrolla a través de la interacción con el medio social y cultural. Existen diversas teorías que intentan definir y explicar su desarrollo, las cuales muestran elementos comunes, y otros que se complementan, lo que permite acercarse a una comprensión más completa del concepto.

Así, para Vigotsky, el lenguaje, es una forma de simbolización, que se considera como una herramienta por medio de la cual es posible desarrollar pensamiento, construir conciencia social y personal, interiorizar el mundo exterior y regular el comportamiento.

Por otro lado, Echeverría, basado en investigaciones previas, plantea que el lenguaje es aquella habilidad que permite la creación y representación de mundo, el cual nace de la interacción entre los seres humanos, y, en consecuencia, *“es un fenómeno social, y no biológico”* (Echeverría, 2003, pág. 50).

Por su parte, Owens (2003) expone que el lenguaje tiene como único propósito *“servir como código de transmisión entre las personas”*. Por lo tanto, está influenciado por el entorno, y éste, a su vez, influye sobre el lenguaje. Además, hace referencia a la propiedad creativa del lenguaje, que permite crear infinitos mensajes a partir de un número limitado de reglas y símbolos.

Además, Belinchón, Rieviere e Igoa (en Acosta y Moreno, 1999), plantean tres dimensiones en la definición de este concepto: Estructural, funcional y comportamental. La primera se relaciona con la arbitrariedad del código y con su convencionalidad; la segunda dimensión hace referencia a su condición de herramienta para la comunicación e interacción y, por último, la dimensión comportamental alude al comportamiento que tienen los interlocutores para codificar y decodificar el intercambio conversacional.

En este aspecto, el principio general de cooperación de Grice (1975), establece que los hablantes interactúan a partir de ciertas máximas que permiten la comprensión. Estas son: *máxima de cantidad*, que establece que la información entregada no debe ser ni más ni menos de la requerida; *máxima de cualidad*, en la cual el hablante se compromete a decir la verdad; *máxima de relación*, que hace referencia a la relevancia o conexión entre la información nueva y la antigua; y la *máxima de modo*, que se relaciona con la adecuación al estilo requerido en la situación conversacional, con el fin de evitar ambigüedades.

Por otro lado, Goodman (1995) sugiere que el lenguaje es una capacidad que todos los seres humanos están dotados para desarrollar, y sirve para comunicar y aprender. Menciona, además, que *“probablemente nunca existió una sociedad humana que desconociera el lenguaje oral”* (Goodman, K. 1995, pág. 18) y, por lo tanto, ha estado presente desde el inicio de la vida en comunidad.

Las diferentes visiones expuestas son una pequeña muestra de la variedad de concepciones que se tiene sobre el lenguaje. Sin embargo, pese a esta diversidad, es posible afirmar que la relevancia de éste y su complejidad radican en que es una herramienta de comunicación y, a su vez, una facultad de representación del mundo exterior y construcción del mundo interior, lo que influye en el desarrollo del individuo.

2.2 Impacto del lenguaje en el desarrollo del individuo

A nivel general, la noción que se tiene del lenguaje es de una herramienta que permite dar a conocer los pensamientos y sentimientos o, también, como un *“conjunto de sonidos articulados con que el hombre manifiesta lo que piensa o siente”* (RAE, 2004). Sin embargo, también *“es un fenómeno cultural, socio-ideológico, constitutivo del pensamiento -no sólo la expresión de él-”* (Torres, 2007, pág. 3). Esto quiere decir que sirve para aprehender elementos sociales y culturales del entorno. Además, *“de acuerdo con Vigotsky, el lenguaje conduce a nuevas formas de organización cognitiva. Los niños desarrollan sus capacidades*

cognitivas mediante la interacción social, y después utilizan estas capacidades para interpretar el mundo” (Owens, 2003, pág. 129).

Desde el nacimiento, las personas forman parte de una comunidad, a la que se integran por medio del proceso de socialización y es, gracias a estas interacciones, que se construye la identidad. En primera instancia, es en la familia, considerada como la socialización primaria, que se adquieren los primeros valores, costumbres y actitudes. Luego, el proceso de socialización secundaria, referida a la inserción en un mundo más amplio, genera nuevos aprendizajes y muestra diferentes realidades. El lenguaje es la herramienta que permite el paso desde la socialización primaria a la secundaria, ya que *“posibilita al niño la entrada en la cultura, dado que puede utilizar el sistema de comunicación convencional, transferido a través de la interacción social, e interiorizado” (Garton, 1994, pág. 21).*

Por otro lado, en el proceso de construcción del sujeto y la formación de su personalidad, el individuo se ve afectado e influenciado en gran medida por el medio en el cual se desenvuelve. *“Soy porque somos⁴”,* y eso se refleja mediante palabras. La cultura en la que es generado un individuo le entrega rasgos característicos, y entre ellos se encuentra el lenguaje, el cual le permite a la persona aprehender el mundo, conocer a los demás, y conocerse a sí mismo. *“De esta manera, el lenguaje marca las coordenadas de mi vida en la sociedad y llena esa vida de objetos significantes” (Berger & Luckmann, 2003. pág. 37).*

Por medio del lenguaje, el individuo es parte de esta construcción de sí mismo. Por lo tanto, no es sólo el medio el que influye en la identidad, sino que la propia experiencia del sujeto es la que cobra gran relevancia y genera cambios, puesto que el lenguaje es acción, y *“al sostener que el lenguaje es acción, estamos señalando que el lenguaje crea realidades. Vemos esto de muchas maneras. Al decir lo que decimos, al decirlo de un modo y no de otro, o no*

⁴ Expresión del pueblo Xhosa de Sudáfrica, mencionada por Echeverría en “Ontología del Lenguaje”

diciendo cosa alguna, abrimos o cerramos posibilidades para nosotros mismos y, muchas veces, para otros” (Echeverría, 1987, pág. 35).

Sumado a esto, Goodman (1995) reconoce al lenguaje como una herramienta para la comunicación y para el aprendizaje, que permite la supervivencia del ser humano. Esto, debido a que dicha supervivencia depende de la habilidad para llamar la atención del medio, compartir con él y expresar necesidades.

Por lo tanto, la relevancia del lenguaje es múltiple: Permite al individuo dar a conocer su mundo interior, aprehender el mundo exterior, modificar la realidad, desarrollar las capacidades cognitivas y desenvolverse en la sociedad.

2.3. Dimensiones del lenguaje

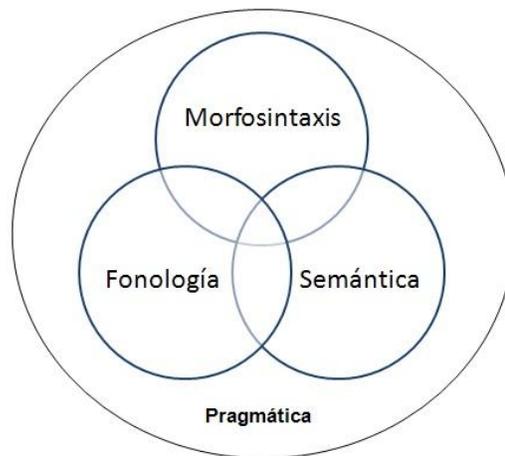
Debido a la complejidad de este sistema, se han determinado diferentes áreas que facilitan su análisis y comprensión, las cuales son: pragmática, semántica, morfosintaxis y fonético-fonológica.

- *Pragmática:* Considera un conjunto de principios referidos al uso del lenguaje en un contexto comunicativo, influenciado por las condiciones que determinan al enunciado. Es decir, se enfoca en la comunicación, en un hablante real, con un mensaje real, y con una intención determinada. Su estudio *“toma en consideración los factores extralingüísticos que determinan el uso del lenguaje, precisamente todos aquellos factores a los que no puede hacer referencia un estudio puramente gramatical”* (Escandell, M, 1996, pág. 14).
- *Semántica:* Se refiere a la forma en la que se lleva a cabo la significación mediante el lenguaje, por medio de sus signos y sus posibles combinaciones.
- *Morfosintaxis:* El aspecto morfológico del lenguaje hace referencia a la organización interna de las palabras, constituidas por morfemas. Estas piezas otorgan un significado particular para que la palabra forme un todo. Por otro lado, la sintaxis se refiere al conjunto de reglas que organizan los signos mínimos para conformar oraciones. De esta manera, la morfosintaxis “se

ocupa tanto de la descripción de la estructura interna de las palabras como de las reglas de combinación de los sintagmas en oraciones” (Acosta & Moreno, 1999, pág. 3).

- *Fonético-fonológica*: El componente fonológico del lenguaje tiene relación con el soporte físico de la lengua, con la organización y combinación de los fonemas, mientras que la fonética está enfocada al estudio del material sonoro y sus propiedades fisiológicas y físicas.

Al tener en consideración que el lenguaje está influido por el contexto tanto lingüístico como situacional, y que la necesidad de comunicarse es previa a la elección del contenido y la forma, es posible comprender que la dimensión pragmática “constituye el principio organizador más general del lenguaje” (Owens, 2003, pág. 26). Esto, se ve reflejado en el siguiente esquema:



*Modelo funcionalista (Owens, 2003)

2.4. Desarrollo del lenguaje

Al estudiar el desarrollo del lenguaje hay que considerar que los niños son individuos integrales que están atravesando por el desarrollo de muchos otros ámbitos. A nivel general, se afirma que el desarrollo del lenguaje se va dando a través de etapas en las cuales los niños adquieren habilidades que los hacen cada vez más competentes en un sistema lingüístico determinado. Sin embargo,

también es posible encontrar gran diversidad de teorías que buscan describir este proceso, y que lo caracterizan de maneras diferentes. Así, por una parte, los teóricos conductistas proponen que el lenguaje, al ser una conducta igual a las demás, puede ser aprendido mediante la asociación entre un estímulo y una respuesta determinada. De esta manera, los reforzadores y castigos cobran gran relevancia para afianzar la conducta verbal.

Contrario a esto, la teoría psicolingüística se centra en los procesos mentales subyacentes que representa la estructura del lenguaje, En este sentido, el desarrollo cognitivo es la base para el desarrollo del lenguaje. Además, propone que tiene factores biológicos propios del ser humano y plantea la universalidad de éste.

Por su parte, la teoría sociolingüística propone que el contexto social es imprescindible para el desarrollo lingüístico, y por lo tanto, la comunicación es fundamental, ya que permite el perfeccionamiento de las habilidades por medio de las interacciones repetidas.

Owens (2003) plantea que este proceso, así como el desarrollo evolutivo de los niños, no se lleva a cabo de una manera determinada, pero sí tiene un carácter predecible debido a que existe una secuencia ordenada en la cual se adquieren habilidades. Sin embargo, existen ciertas variaciones individuales que pueden verse afectadas por la cultura, herencia genética, nutrición, situaciones sociales, emocionales o de género. Por lo tanto, existe cierta flexibilidad en el proceso de desarrollo, el cual se produce tanto gracias a la maduración del propio individuo, como al contexto al cual pertenece.

Por esta razón, resulta relevante disponer de un ambiente que brinde oportunidades para la adquisición de las habilidades, ya que *“la interacción social ofrece al niño el vehículo para interpretar y usar el lenguaje, para inducir las reglas lingüísticas y para atribuir significados de forma competente”* (Garton, 1994, pág. 50).

2.4.1. Las etapas del desarrollo

Si se dan las condiciones adecuadas, se pueden apreciar etapas o períodos evolutivos, que consideran un amplio rango para el desarrollo. Owens (2003) propone 5 etapas evolutivas, con sus respectivas habilidades lingüísticas:

- *El observador (1 a 6 meses)*: Responde a la voz humana, llora para que lo atiendan, distingue sonidos de habla, produce gorjeos guturales, responde verbalmente al habla de los demás y produce sonidos vocálicos. Posteriormente, balbucea, vocaliza cuando juega, imita algunos sonidos, experimenta con los sonidos verbales, modifica el volumen, tono y ritmo, y emite vocalizaciones de placer y disgusto.
- *El experimentador (7 a 12 meses)*: Realiza juegos vocales, reconoce algunas palabras, repite sílabas pronunciadas con énfasis, utiliza gestos sociales, imita inflexiones, reconoce su nombre, sigue instrucciones sencillas, reacciona a la entonación del “no”, dice una o más palabras y practica con las palabras que conoce, mezclando la jerga y palabras auténticas.
- *El explorador (12 a 24 meses)*: A los 15 meses tiene un vocabulario entre 4 y 6 palabras, posteriormente identifica algunas partes del cuerpo, se refiere a sí mismo mediante su nombre, juega a preguntas y respuestas, le gusta los juegos rítmicos, comprende algunos pronombres personales, utiliza “mío” y “yo”. Al finalizar la etapa, tiene un vocabulario de unas 200-300 palabras, nombra objetos cotidianos, usa frases cortas e incompletas y utiliza preposiciones y pronombres, aunque no siempre lo hace correctamente.
- *El exhibidor (3 a 5 años)*: A los tres años de edad construye oraciones de tres o cuatro palabras, posee un vocabulario productivo de unas 1000 palabras, sus frases están compuestas por sujeto y verbo, sigue instrucciones de dos pasos y habla sobre el presente. Hacia los cinco años su vocabulario productivo es de aproximadamente 2200 palabras, comprende los términos antes y después, independientemente el orden en el que se usan en la oración, obedece

instrucciones de tres pasos, utiliza correctamente las formas en pasado de los verbos irregulares, y ha adquirido la gramática de su idioma.

- *El experto (los años escolares):* A partir de los seis años, su vocabulario productivo es de 2600 palabras y el comprensivo varía entre las 20.000 y las 24.000 palabras. Hacia los doce años, su vocabulario comprensivo es de aproximadamente 50.000 palabras y construye definiciones adultas. Se incrementa el uso y comprensión del lenguaje figurativo, y utiliza el lenguaje como medio de influencia y manipulación del medio. De esta manera, hacia los doce años de edad, ya se han desarrollado las capacidades lingüísticas de un adulto.

Si bien no se ha determinado una teoría única referida al desarrollo lingüístico, es posible establecer ciertos principios al respecto que reflejan el proceso (Owens, 2003, pág. 68):

- “- *El desarrollo es predecible,*
- *La mayoría de los niños suelen alcanzar los hitos del desarrollo más o menos a la misma edad,*
- *Es necesario que existan oportunidades para el desarrollo,*
- *Los niños atraviesan períodos o frases evolutivas,*
- *Los individuos pueden llegar a ser muy diferentes.”*

2.4.2. El procesamiento del lenguaje

Para llevar a cabo un análisis de la información, las estructuras cerebrales encargadas corresponden al *área de Wernicke*, la *circunvolución angular*, y la *circunvolución supramarginal*, las cuales “*actúan extrayendo significados a partir de las reglas lingüísticas*” (Lemme&Daves, 1982, citados por Owens, pág. 116). Sin embargo, al momento de enfrentar la información entrante y de responder a ésta, es posible evidenciar claras diferencias individuales, de tipo cualitativo. Una de las teorías que busca dar respuesta a este hecho, corresponde al Modelo de

Procesamiento de la Información, que atribuye las diferencias a los subprocesos de “*atención y discriminación, organización, memoria y transferencia*” (Owens, 2003, pág. 119).

Atención y discriminación: La atención hace referencia a la conciencia de encontrarse en una situación de aprendizaje, la cual se subdivide en orientación, reacción y discriminación. La primera es la capacidad para mantener la atención durante un tiempo determinado, la segunda se relaciona con la cantidad de tiempo que se necesita para responder al estímulo, y la última, hace referencia a la identificación de las características del estímulo.

- *Organización:* Se lleva a cabo una categorización que permita utilizar la memoria de manera más eficaz. Para esto, se puede vincular un símbolo con cierto tipo de información, o vincular los símbolos entre sí.
- *Memoria:* Se refiere a la capacidad de recuperar información, la cual puede haber sido aprendida a corto, mediano o largo plazo.
- *Transferencia:* Alude a la capacidad de aplicar el aprendizaje obtenido en un problema nuevo.

De acuerdo con esta complejidad en el procesamiento de la información, cabe mencionar que el desarrollo lingüístico también se ve afectado por las capacidades cerebrales del individuo, ya que, a medida que se obtiene más experiencia, se adquieren más conocimientos, por lo que resulta necesario organizar la información de manera tal que se pueda tener un acceso más eficaz a ésta.

En situaciones específicas, cuando se presenta tal alejamiento de los márgenes esperados, y dificultades a nivel del procesamiento, es necesario realizar algunas evaluaciones que revelen aquellas capacidades que han sido adquiridas y en las que se presenten dificultades o se encuentran en proceso de adquisición. De presentarse tal alejamiento del margen esperado, se podría hablar de un Trastorno Específico del Lenguaje.

3. TRASTORNO ESPECÍFICO DEL LENGUAJE (TEL)

3.1 Definición

Los Trastornos Específicos del Lenguaje han sido comprendidos como una dificultad en la adquisición del lenguaje, lo que ha generado una amplia discusión teórica respecto a este concepto, que ha conllevado a la utilización de diferentes nombres a los largo de los años, y a una amplia diversidad de definiciones.

Aguado lo considera como *“una limitación en la capacidad del lenguaje que sufren algunos niños, a pesar de que los factores que suelen acompañar a esta limitación (pérdida auditiva, daño cerebral, baja inteligencia, déficit motores) no sean evidentes en los niños. Ni es debida esta limitación a otros factores socio-ambientales.”*(Aguado, 1990, pág. 16).

Por su parte, la Asociación Americana de Habla-Lenguaje-Adquisición (ASHA, 1980), declara que *“un trastorno de lenguaje es la anormal adquisición, comprensión o expresión del lenguaje hablado o escrito. El problema implica a todos, uno o algunos de los componentes fonológicos, morfológicos, semánticos, sintácticos o pragmáticos del sistema lingüístico.”*

Por otro lado, en nuestro país, es el Decreto Supremo N°170, en su párrafo 2°, artículo 30, que define el concepto como *“una limitación significativa en el nivel de desarrollo del lenguaje oral, que se manifiesta por un inicio tardío y un desarrollo lento y/o desviado del lenguaje”* la cual no se explica por ningún otro tipo de necesidad (del desarrollo, afectiva, cognitiva, entre otros).

Por lo tanto, existe el acuerdo de que los Trastornos Específicos del Lenguaje son una dificultad de carácter primaria, lo que significa que no es consecuencia de otra condición, por lo que se define por exclusión. Frente a esto, Stark y Tallal (1981), citados por Aguado (1999) y Mendoza (2001), definieron los criterios mínimos y de exclusión para determinar un TEL, los cuales son:

- Nivel auditivo de 25 dB en la banda de frecuencia de 250 a 6000 Hz,

- Estatus emocional y conductual sin alteraciones,
- Nivel intelectual mínimo, requiriéndose que no sea inferior a 85 CI,
- Estatus neurológico sin signos de alteración, como trauma cerebral, epilepsia u otros,
- Destrezas motoras del habla normales,
- Discrepancia entre la edad lingüística y la cronológica: Edad lingüística receptiva al menos seis meses más baja que la edad cronológica, y edad lingüística expresiva al menos 12 meses más baja que la edad cronológica.

3.2 Origen del Trastorno Específico del Lenguaje

Pese a los acuerdos relativos a la caracterización del TEL y su definición, aún se mantiene la discusión referente al origen de esta dificultad. En este aspecto, existen teorías que apuntan hacia un déficit que se relacionaría con el procesamiento general, con la representación fonológica, o con la percepción auditiva.

En el primer caso, se atribuye el trastorno específico a la falta de procesamiento de la información lingüística y no lingüística. Bajo esta perspectiva, se plantea *“que los niños con TEL tienen una habilidad de procesamiento general limitada y que ésta tiene un efecto adverso sobre la adquisición de morfemas que son menos sobresalientes fonéticamente y de corta duración”* (Gardner y Petersen, 2001, pág. 24).

La explicación relacionada con la representación fonológica, sugiere que las dificultades son consecuencias de problemas de la memoria de trabajo. En cuanto a la teoría del déficit de la percepción auditiva, se postula que es la capacidad de percibir y procesar los estímulos auditivos la que se encuentra afectada. Burlingame, Gillam, Hay y Sussman, citados por Gardner y Petersen (2001), sugieren una deficiencia en el procesamiento de los sonidos del habla.

Por otro lado, el enfoque lingüístico plantea un *“déficit selectivo en los módulos especializados para el aprendizaje del lenguaje [...] Se considera el problema específico del dominio y relacionado con un módulo cerebral que procesa la morfo-sintaxis”* (Gardner y Petersen, 2011, pág. 20). De esta manera, la teoría se sustenta en la especificidad funcional del cerebro.

Por su parte, desde la teoría de modularidad⁵, el TEL implica la disfunción total o parcial en aquellos subsistemas cerebrales responsables de algunas de las dimensiones del lenguaje, la que afecta el procedimiento de recepción y programación de la información, lo que significaría que se produce debido a una *“alteración en los subsistemas especialmente diseñados para el procesamiento del lenguaje, sin que se dé ninguna participación de otras estructuras no relacionadas con el lenguaje”* (Aguado, 1999, pág. 21).

Por lo tanto, y según la gran diversidad de teorías, es posible acreditar que aún no se ha determinado una explicación satisfactoria respecto a su etiología.

3.3. Evaluación

Entre las características del TEL, y con el objetivo de distinguirlo del retraso del lenguaje, es posible mencionar que:

- “- Los problemas se extienden tanto al plano expresivo como al comprensivo.*
- Se observan asincronías en el desarrollo de los distintos componentes, coexistiendo habilidades lingüísticas propias de su edad con la ausencia o formulación errónea de otras más simples y primitivas.*
- Presentan patrones de error que no se corresponden con los usuales en los procesos de adquisición.*
- La comparación entre sujetos ofrece perfiles poco uniformes.*

⁵ Para algunos autores, el lenguaje depende de estructuras cerebrales diseñadas especialmente para llevar a cabo este proceso, las cuales se unen en un procesador central que coordina la información. Los módulos mentales estarían compuestos por subsistemas especializados y responsables de cada una de las dimensiones del lenguaje.

- *El componente morfosintáctico es uno de los más alterados, sobre todo cuando se analiza el uso de reglas en situaciones de interacción espontánea como conversación acerca de un tema, narración de una historia o hechos ocurridos, explicación de un suceso, etc.” (Acosta & Moreno, 1999, pág. 20).*

Esta es una descripción a nivel general, sin embargo, es posible identificar características propias del TEL en cada una de las dimensiones del lenguaje, como por ejemplo, la presencia de ciertas dificultades a nivel *fonológico*, como son los procesos de simplificación fonológica no acordes a la edad, los cuales son de sustitución, asimilación y de estructura silábica. Mientras que en la *dimensión morfosintáctica*, los niños presentan dificultades al seguir instrucciones y secuencias, en la comprensión de los enunciados, en la concordancia de género y número, entre otros. En cuanto a la *dimensión semántica* es común que se presenten problemas a la hora de clasificar según diferentes categorías y que se evidencie un vocabulario limitado. Por último, en la *dimensión pragmática* suelen observarse dificultades en la toma de turnos, solapamientos, narraciones, y todo cuanto se refiere al uso del lenguaje.

Para llevar a cabo la evaluación, se deben contemplar aspectos médicos, fonoaudiológicos, de interacción y contextuales, por medio de diferentes técnicas e instrumentos que permiten generar una visión global del niño o niña. Para esto, se debe contar con:

- Anamnesis
- Examen de salud que descarte dificultades de audición, visión, u otra condición que afecta su desarrollo lingüístico.
- Evaluación psicológica que descarte dificultades intelectuales y emocionales.
- Evaluación pedagógica y psicopedagógica.
- Evaluación fonoaudiológica (TECAL, TEPROSIF y STSG comprensiva y expresiva).

- Observación del niño o niña en aspectos tales como características físicas, características de los órganos fonoarticulatorios, de la audición y del comportamiento e interacciones comunicativas.

Además, respecto a la evaluación fonoaudiológica y pedagógica, resulta necesario considerar si las dificultades se aprecian en el desarrollo del lenguaje expresivo solamente, o si el lenguaje comprensivo también se encuentra afectado, lo que permite clasificar el Trastorno Específico del Lenguaje en expresivo o mixto.

3.4. Trastorno Específico del Lenguaje Expresivo

Se caracteriza por presentar una disminución en las habilidades lingüísticas a nivel expresivo, lo que se relaciona con la capacidad para producir enunciados. Según lo declarado en el Decreto Supremo N°170, los criterios para establecer la presencia de un TEL expresivo son:

“a. Las puntuaciones obtenidas mediante evaluaciones del desarrollo del lenguaje expresivo, normalizadas y administradas individualmente, quedan sustancialmente por debajo de las obtenidas mediante evaluaciones normalizadas del desarrollo del lenguaje receptivo.

b. Puede expresarse a través de alguna de las siguientes manifestaciones:

- *Errores de producción de palabras, incapacidad para utilizar los sonidos del habla en forma apropiada para su edad, un vocabulario muy limitado, cometer errores en los tiempos verbales o experimentar dificultades en la memorización de palabras o en la producción de frases de longitud o complejidad propias del nivel evolutivo del niño o niña.*
- *Las dificultades del lenguaje expresivo interfieren significativamente en el aprendizaje y en la interacción comunicativa.*
- *No se cumplen los criterios del Trastorno Mixto ni de trastorno generalizado del desarrollo.”* (Decreto Supremo N°170, 2010, pág. 9).

3.5. Trastorno Específico del Lenguaje Mixto

Los Trastornos Específicos del Lenguaje Mixto se caracterizan por presentar dificultades a nivel comprensivo, lo que conlleva a las dificultades a nivel expresivo. Según lo declarado en el Decreto Supremo N°170, los criterios para establecer la presencia de un TEL mixto son:

- “a. Las puntuaciones obtenidas mediante una batería de evaluaciones del desarrollo del lenguaje receptivo-expresivo, normalizadas y administradas individualmente, quedan sustancialmente por debajo de lo esperado para la edad del niño o niña. Las manifestaciones lingüísticas, incluyen las propias del trastorno del lenguaje expresivo, así como dificultades para comprender palabras, frases o tipos específicos de palabras, tales como los términos espaciales.*
- b. Las dificultades del lenguaje receptivo-expresivo interfieren significativamente en el aprendizaje y en la interacción comunicativa.*
- c. No se cumplen los criterios de trastorno generalizado del desarrollo.” (Decreto Supremo N°170, 2010, pág. 9).*

Para superar las dificultades surgidas por un TEL mixto o expresivo, se pueden utilizar diferentes estrategias que potencian las habilidades que están en proceso de adquisición.

4. DIDÁCTICA DEL LENGUAJE

4.1. Opciones de intervención

Para trabajar el T.E.L, tanto en el hogar como en la escuela, existen distintos métodos y estrategias de abordaje. Muchas se dan de forma incidental en la interacción con el niño, como también existen aquellas que se realizan de manera intencionada. De acuerdo con Aguado (1999), estos métodos los podemos dividir en formales y funcionales.

Método formal: *“Las características que definen los métodos formales son: es el profesor el que elige los objetivos a enseñar; el entorno carece de importancia, o en todo caso el profesor lo organiza de forma restrictiva para conseguir el objetivo propuesto; se intenta seguir la secuencia del desarrollo normal del lenguaje y/o de sujetos mayores, los objetivos son seleccionados según su funcionalidad en los ambientes en los que vive el sujeto; los objetivos se extraen de un análisis de las dimensiones del lenguaje (fonología, léxico, semántica, sintaxis y pragmática); la secuencia general del tratamiento empieza por la comprensión, sigue con la imitación, la expresión controlada y la generalización; se emplean refuerzos para que la conducta lingüística recién aprendida se establezca; en general, se siguen los procedimientos del conductismo”* (Aguado, 1999, pág. 148) Con este método, se puede evidenciar que el trabajo se encauza principalmente de acuerdo con los intereses del profesor, según su propuesta, en relación a lo planificado, y a partir de la observación del niño; sigue una línea más rígida, ya que se basa en un desarrollo esperado, se trabaja con una meta concreta de acuerdo con un desarrollo evolutivo correcto. Las dimensiones del lenguaje se trabajan en forma independiente, de acuerdo con los objetivos trazados previamente, sin existir gran articulación en el abordaje.

Método funcional: *“Los métodos funcionales tendrían las características especulares de casi todas las señaladas en los formales: es el niño el que selecciona los objetivos a ser aprendidos, y el profesor lo conoce a través de los intereses de aquél; el entorno adquiere una importancia capital; es el escenario, origen y objetivos de la interacción; la secuencia del desarrollo normal del lenguaje*

no es esencial, porque la intervención va a responder a los intereses actuales del niño; las dimensiones del lenguaje (fonología, léxico, semántica, sintaxis y pragmática) no se trocean, sino que van a ser consideradas todas a la vez; el objetivo de la intervención es que el niño consiga una comunicación eficaz y, por lo tanto, cuando se consiga ese objetivo, la intervención en ese momento concreto, habrá acabado, aunque en la expresión del niño persistan errores; no se proponen conductas que no tengan un fin comunicativo, el refuerzo es el logro de ese fin.” (Aguado, 1999, pág. 150). El método funcional apunta a un trabajo más articulado y cercano, se centra en los intereses del niño y su entorno, lo que hace más significativo el aprendizaje, y de esta forma existe una fijación mayor de éstos, haciéndolos conscientes y autónomos. El lenguaje se trabaja como unidad, con el objetivo de lograr un desarrollo consecuente. Se hace consciente el proceso del desarrollo lingüístico del niño, tomando en cuenta *‘lo esperado’* pero no limitándose a ello.

Existe una gran discusión con respecto a cuál es el *‘mejor’* método a utilizar, ya que las estrategias del método formal aluden a la imitación, a una forma de trabajo más dirigida, más descontextualizada, por ende menos significativa para el niño, se centran principalmente en el trabajo del adulto para con el menor, a diferencia de las estrategias del método funcional que refieren a un trabajo más significativo, en que el niño es quien escoge la forma de trabajar, el adulto actúa como mediador del proceso, prepara el lugar donde se lleva a cabo la intervención, pero intenta que la situación se dé de manera espontánea. Se sugiere, según ciertos autores, que el método funcional podría ser una mejor opción y, por ende, debería incluirse al currículum como forma de trabajo permanente del T.E.L. Sin embargo, de acuerdo a diversos estudios, se puede aseverar que el método de tipo formal es mucho más cercano a la realidad del niño, ya que en una situación cotidiana es el adulto quien lleva el *‘mando’* en la interacción con el menor.

De acuerdo con lo estudiado por Acosta y Moreno (1999), existen diversas maneras de abordar el lenguaje en ambientes pedagógicos. El aula es un

ambiente enriquecedor para desarrollar las habilidades lingüísticas de los niños. Los estudiantes pasan gran parte del tiempo en la escuela, lo que produce que sea en ésta donde se genera la mayor cantidad de interacciones, tanto con adultos como con sus pares. Es aquí donde es posible observar su lenguaje de manera más pura, ya que se da en un ambiente neutral.

Es en este lugar donde confluyen diferentes agentes que intervienen en el desarrollo de los estudiantes. Por ello, es necesario que exista gran cohesión y coherencia en el trabajo de quien intervenga, ya que de un tiempo a esta parte se vive una serie de cambios en la forma de abordaje de las necesidades lingüísticas. Actualmente, se propone un trabajo principalmente colaborativo, donde el fonoaudiólogo y el docente deben trabajar en una misma línea. Además, al abordar el lenguaje como unidad, se debe dejar de lado el pensamiento de que el currículum va en paralelo, trabajando interrelacionadamente ambas aristas.

Para esto se proponen diferentes formas de trabajo:

4.1.1. Modelo de intervención naturalista

Es en este modelo donde adquieren mayor importancia los interlocutores del niño, principalmente sus padres y los profesores. Se intenta que a partir de las interacciones cotidianas con éste, se desarrolle y se trabajen los aspectos formales del habla.

Existen tres tipos de intervención naturalista, una donde se instruye a padres y docentes para mejorar su desempeño en la interacción con los niños; otra, donde se intenta potenciar y trabajar la interacción con los pares en el aula y el hogar y, por último, donde se intenta generar una situación cotidiana y natural para llevar a cabo el plan lingüístico más específico. A partir de estos tipos de intervención surgen variados métodos, donde los más utilizados son los siguientes:

a. Intervención en contextos de producción (milieu teaching)

“Se trata de una metodología de trabajo cuyo principal objetivo es la enseñanza de habilidades funcionales del lenguaje” (Acosta & Moreno, 1999; pág. 31). Se trabaja en base a los intereses del niño, se utilizan ejemplos para llevar a cabo las producciones lingüísticas que van en relación al contexto y a partir de las interacciones entre el docente y el estudiante. Es posible aseverar que este modelo presenta un componente conductista en su base, sin embargo se escapa de éste al no trabajar en base a los intereses del docente, además de ser la interacción la base del modelo.

b. Enseñanza incidental del lenguaje (Incidental teaching)

“Este método se interesa por las interacciones entre el adulto y el niño en situaciones naturales no estructuradas” (Acosta & Moreno 1999; pág. 31). Es en este modelo donde se trabaja en base a las emisiones y al interés de comunicación del niño, intentado aprovechar las instancias libres. Para poder hacer consistente esta forma de trabajo, los objetivos deben ser claros y específicos, si no la intervención carecerá de sentido.

4.1.2. Método de intervención basada en el lenguaje integral

Es en este método donde se intenta dar lineamientos para la conformación del currículum y la planificación, tanto de las intervenciones como de la evaluación, para que las instancias de interacción sean enriquecedoras. Según Acosta y Moreno (1999), existen tres grandes principios que rigen este modelo: *“el lenguaje entendido como un todo”*, ya que su aprendizaje requiere de la expresión simultánea y coordinada de la forma, el contenido y el uso en diferentes contextos; *“el aprendizaje del lenguaje es del todo a la parte”*, esto quiere decir que los niños aprenden el lenguaje desde lo más general a lo más específico; y *“el lenguaje escrito se desarrolla de forma paralela al lenguaje oral”*, ambos procesos otorgan información importante en una situación significativa.

En este modelo también es posible evidenciar la importancia que se le otorga al desarrollo del lenguaje desde un punto de vista pragmático, el cual toma en cuenta el sin fin de situaciones que se presentan en una sala de clases, lo que permite transformarlas en significativas. *“El lenguaje debe considerarse como algo integrado e indivisible que debe enseñarse a partir de textos completos o, lo que es lo mismo, desde el discurso contextualizado dentro de un enfoque funcional pragmático”* (Acosta & Moreno, 1999; pág. 33).

4.1.3. Modelo de intervención colaborativa

En este modelo se reúnen todos los profesionales que trabajan con el niño. Sobre la base de las visiones y perspectivas propias de cada enfoque, se genera un plan de abordaje en conjunto de manera colaborativa, como dice el nombre. Este modelo aborda las necesidades de los estudiantes desde una perspectiva integral, *“la colaboración postula una acción democrática, aunque no por ello indiferenciada. Se reconoce a cada cual en su perspectiva, sus conocimientos y sus habilidades, a la vez que se reclama, igualmente, una complementariedad respetuosa para indagar, explorar y fundamentar mejor la acción en curso”* (Escudero en Acosta & Moreno, 1999, pág. 33).

En esta perspectiva, juega un rol fundamental el ambiente, las interacciones y lo solicitado al estudiante para poder generar una evaluación del lenguaje y sus dificultades. Si bien, se trabaja de acuerdo con la mirada de cada profesional para generar un plan único, es necesario que se tenga un conocimiento de base común para lograr acuerdos en las formas de trabajo.

La evaluación cumple un papel preponderante dentro de este modelo, ya que es a partir de esto donde se genera el plan de trabajo para el estudiante, y se logra detectar claramente sus necesidades.

4.2. Estrategias

Para comenzar a hablar de '*estrategias para el desarrollo del lenguaje*', es necesario aclarar el concepto de '*estrategia*'.

De acuerdo con la RAE, estrategia es "*un proceso regulable, conjunto de las reglas que aseguran una decisión óptima en cada momento.*" Por ende podemos decir que es un conjunto de ideas que nos ayudan a llevar a cabo una situación en buenas condiciones, de acuerdo a los requerimientos de estas.

Al hablar de estrategias pedagógicas se hace referencia a las diferentes acciones que el docente lleva a cabo con una intencionalidad clara y explícita. Es aquí donde se evidencian los objetivos y los contenidos.

Son procedimientos, a través de los cuales el docente y el estudiante dan orden a sus acciones para generar y alcanzar las metas propuestas para el proceso de enseñanza-aprendizaje, se toman en cuenta, además, aquellos objetivos que surjan inesperadamente, adecuándose a lo que los participantes necesiten de forma significativa. Éstas dan el lineamiento al quehacer docente, es la fundamentación para llevar a cabo la planificación, el procedimiento y la evaluación.

Estrategias lingüísticas

Una vez explicado el concepto de '*estrategia*', se exponen diferentes visiones de las '*estrategias lingüísticas*' que se utilizan para guiar el trabajo con niños con Trastorno Específico de Lenguaje.

Según Leonard, citado por Aguado, "*las estrategias consisten en aumentar la frecuencia con la que determinados objetivos lingüísticos son presentados al niño, y asegurarse de que tales objetivos aparecen en contextos lingüísticamente no ambiguos*" (Aguado, 1999, pág. 153).

Es importante, para poder desarrollar un trabajo significativo con el niño, tomar en cuenta sus intereses para la planificación de las actividades, ya que de

esta manera es posible mantener su atención, acercar el aprendizaje a él; además, se deben generar situaciones familiares, de manera que se intencionen y se aprovechen las interacciones naturales, con adultos y entre pares.

Para esto, Acosta y Moreno (1999) proponen diversas estrategias que pueden ser clasificadas en *directas* e *indirectas*. Las estrategias *indirectas* apuntan principalmente a la participación del niño como centro de la interacción lingüística. Se trabaja el lenguaje desde las propias emisiones de este, a diferencia de las estrategias de tipo *directas* que trabajan desde el adulto, quien intenta corregir a partir de un modelo, sin haber una experiencia significativa ni propia en este proceso por parte del niño.

Es importante tener en cuenta la manera en que el docente aborda el lenguaje, cuál es la perspectiva de su trabajo y la visión que tiene del estudiante. Es necesario ver el lenguaje en su integralidad. Es por ello que, de acuerdo a lo declarado por Goodman, K. (1995), se debe tener en cuenta ciertos principios, tales como el compromiso, que se refiere a la preocupación y compenetración existente por parte del docente con su práctica; y la preparación de materiales; la generación de nuevas estrategias que se adecúen al perfil de un profesional integral y que tomen en cuenta a su estudiantado. Además, se debe tener presente que, al incorporarse al sistema educativo, el docente puede pasar por un período de transición, donde es posible evidenciar diferentes perspectivas respecto del trabajo del lenguaje. De ser así, éste debe ser fiel a sus concepciones propias, aun cuando no sea la opinión o forma de trabajo compartida por otros profesionales.

Es necesario utilizar el material con el que se cuenta, sin embargo, debe existir la posibilidad de realizar las modificaciones correspondientes a lo que el estudiantado requiera, lo que permite lograr una versatilidad en el trabajo de contenidos. Además, se debe generar un lazo entre la escuela y familia, para que el trabajo sea significativo y se pueda reforzar en casa, en la cotidianeidad, para que todos los agentes que intervengan en el desarrollo del estudiante se dirijan hacia un mismo objetivo. Y, por último, el docente debe evaluarse constantemente

con respecto a los métodos y estrategias que utilice, para evidenciar si realmente el trabajo que se realiza es significativo y, así, tener en cuenta la diversidad de personas y realidades con las que trabaja diariamente.

5. BASES CURRICULARES DE LA EDUCACIÓN PARVULARIA

5.1. Currículum Nacional

La educación en Chile está regida por un currículum nacional que no está definido aún, debido al período de transición en que se encuentra, por la aprobación de la Ley General de Educación (Ley N° 20.370) en el año 2009. Este currículum está compuesto principalmente por el *Marco Curricular* y las *Bases Curriculares*, ambos documentos aún vigentes.

Las Bases Curriculares son el documento principal del currículum nacional. A partir de la Ley General de Educación se incorporan modificaciones que implican reemplazar paulatinamente el instrumento vigente, que antes planteaba Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios, por otro que establece un listado único de Objetivos de Aprendizaje.

Desde el año 2012, se encuentran vigentes las Bases Curriculares de 1° a 6° básico, de las asignaturas de Lenguaje y Comunicación, Matemáticas, Historia Geografía y Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Artes Visuales, Música, Educación física, Tecnología; y de 5° y 6° básico Orientación e Inglés. De 6° a 8° básico el documento que los rige es Formación General, en donde están presentes los Objetivos Fundamentales y los Contenidos Mínimos Obligatorios, actualizados en el año 2009. En la educación media, el Marco Curricular establece los Objetivos Fundamentales y los Contenidos Mínimos Obligatorios, como también a la Educación de Adultos, Escuelas y Liceos artísticos.

Las únicas bases curriculares que no sufrieron algún tipo de modificación son las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (B.C.E.P), que se encuentran vigentes desde el año 2001. Éstas son elaboradas por la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación, al igual que las bases curriculares de 1° a 6° básico, con la diferencia de que en la primera participó el sector que comprende la Educación Parvularia (familias, instituciones normativas, ejecutoras y gremiales, de investigación y de formación de Educadoras de Párvulos y Técnicos).

Esta nueva reforma curricular comienza en el año 2001, bajo el mandato del ex presidente Ricardo Lagos, a cargo de la Ministra de Educación Mariana Aylwin. Según Aylwin, esta reforma curricular plantea una actualización y apropiación de los fundamentos de la Educación Parvularia. Define un cuerpo de objetivos cuya finalidad es aumentar las posibilidades de aprendizaje, a partir de las características y potencialidades de niñas y niños, que considera además los nuevos escenarios familiares y culturales del país, y los nuevos paradigmas y avances pedagógicos.

La ministra declara que las B.C.E.P pueden ser adaptadas a las diferentes modalidades y programas, en los diversos contextos en que estos se realizan, según el rol profesional de la educadora, y donde se reconoce a la familia como la primera institución formadora de sus hijos.

El nuevo currículo se propone como un marco orientador hacia la educación, que considera los primeros meses de vida hasta el ingreso a la educación básica. Declara ofrecer a las educadoras fundamentos, objetivos de aprendizaje y orientaciones para el trabajo con los niños, con las actualizaciones correspondientes a los avances de las investigaciones sobre el aprendizaje. También se establece como un *“apoyo necesario para la articulación de una serie de secuencia formativa de la mejor calidad: respetuosa de las necesidades, intereses y fortalezas de las niñas y niños y, al mismo tiempo potenciadora de su desarrollo y aprendizaje en una etapa decisiva”* (B.C.E.P, 2001, pág. 7).

Las Bases Curriculares de la Educación Parvularia corresponden a un marco referencial amplio y con flexibilidad, en donde se admiten diversas formas de llevarlas a cabo, y se adecua a los distintos estilos de enseñanza. Éstas permiten trabajar con diferentes énfasis curriculares, para así tener en cuenta la diversidad étnica, lingüística, entre otras, y los requerimientos de los niños con necesidades educativas especiales.

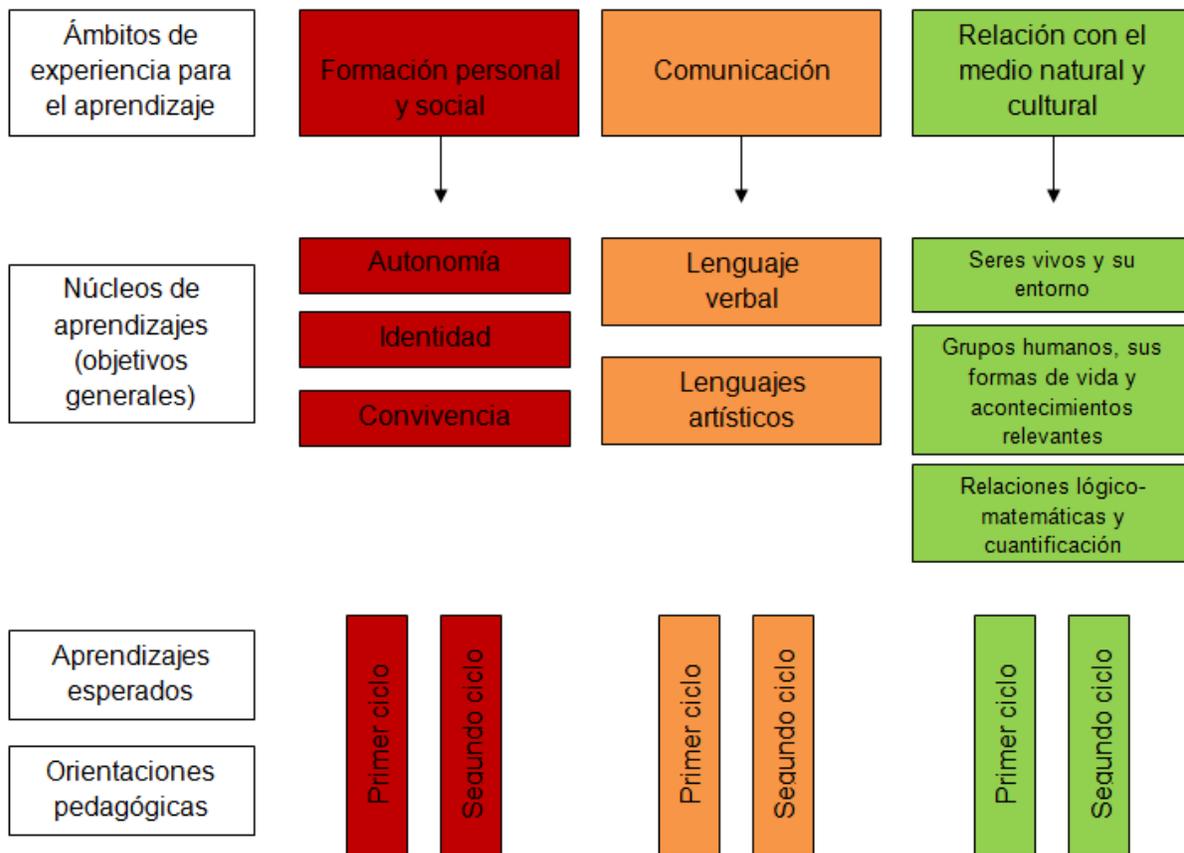
5.2. Organización Curricular

Las Bases Curriculares de la Educación Parvularia están desarrolladas en base a cuatro componentes estructurales:

- Ámbitos de experiencias para el aprendizaje, que organizan las oportunidades que el currículum parvulario debe considerar substancialmente. Existen tres ámbitos de experiencia para el aprendizaje.
- Núcleos de aprendizaje, que corresponden a focos de experiencias y aprendizajes al interior de cada ámbito, y cada uno de estos posee un objetivo general definido.
- Aprendizajes esperados (AE), en donde se establece qué se espera que aprendan los niños. Está organizado en dos ciclos, donde el primero contempla a niños desde los primeros meses hasta los 3 años, y el segundo ciclo desde los 3 hasta los 6 años o el ingreso a la Educación Básica.
- Orientaciones pedagógicas, que fundamentan y exponen distintos criterios para el manejo de actividades destinadas al logro de los aprendizajes esperados.

A continuación se presenta un esquema correspondiente a la estructura de las B.C.E.P organizado en sus cuatro componentes principales. En éste, se da énfasis a los Ámbitos de experiencia para el aprendizaje, que constituyen el campo fundamental de éstas.

Esquema estructural de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia



Principios de la Educación Parvularia

En las B.C.E.P también existe, como orientaciones centrales de la teoría pedagógica, un conjunto de principios que buscan enriquecer los aprendizajes de los niños, lo que muestra un enfoque construido a través de paradigmas fundantes de la educación parvularia.

La organización de éstos se estructura de manera separada, no obstante la aplicación debe ser integrada, tanto en las prácticas pedagógicas, como en el diseño curricular.

- *Principio de bienestar:* Toda situación educativa debe propiciar que cada niño se sienta considerado con sus necesidades e intereses.

- *Principio de actividad*: Los niños deben ser protagonistas de sus aprendizajes, por medio de la acción, el sentimiento y el pensamiento.
- *Principio de singularidad*: Cada niño es un ser único con características, necesidades, intereses y fortalezas, esto implica que aprenden con estilos y ritmos de aprendizajes propios.
- *Principio de potenciación*: Fortalecer en los niños la confianza en sus capacidades y potencialidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera integral.
- *Principio de relación*: Las situaciones de aprendizaje deben favorecer la interacción significativa con niños y adultos, como forma de vinculación afectiva.
- *Principio de unidad*: El niño es esencialmente indivisible, por lo que participa con todo su ser en cada experiencia que se le ofrece.
- *Principio de significado*: Las situaciones educativas deben considerar las experiencias y conocimientos previos de los niños, para responder a sus intereses y generar un sentido para ellos.
- *Principio del juego*: El juego tiene un sentido fundamental en la vida del niño, considerado como un proceso y no un medio para las situaciones de aprendizajes.

Mapas de progreso

Como un instrumento complementario a las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, se crearon los '*Mapas de Progreso del Aprendizaje*' en el año 2008, con el fin de apoyar el trabajo pedagógico de este nivel educativo.

Se constituye como una nueva herramienta de apoyo, que promueve la observación de logros de aprendizajes que se deberían alcanzar en determinados tramos de edad. Es acá en donde se precisan expectativas desafiantes y alcanzables por los niños, es decir, señalan lo que se valora como logro del

aprendizaje y determina cuáles serían las habilidades, conocimientos y actitudes que se consideran fundamentales para alcanzar en el nivel de Educación Parvularia. Además, tiene en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje y desarrollo que se manifiestan en los primeros 6 años de vida.

Los Mapas de progreso se organizan sobre la base de una estructura que considera los diferentes tramos de edad que se abarcan en este nivel. En el primer ciclo de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (0 a 3 años) se proponen tres tramos de edad, debido a la rapidez de los procesos de aprendizaje y desarrollo que ocurren en este período; y en el segundo ciclo (3 a 6 años) se proponen dos tramos.

- Tramo I: desde el nacimiento hasta los 6 meses.
- Tramo II: de 7 a 18 meses.
- Tramo III: de 19 a 36 meses.
- Tramo IV: de 3 años a 4 años 11 meses.
- Tramo V: de 5 años a 5 años 11 meses.

Para cada uno de estos tramos de edad, existen logros de aprendizaje, que se presentan como descripciones concretas de las expectativas de aprendizajes que se esperan para el final de cada uno de ellos, éstas se construyen en una secuencia progresiva de la descripción del tramo anterior. En definitiva, las descripciones muestran lo que deberían ser capaces de hacer los niños a una determinada edad y en un eje específico.

Estos Mapas se han diseñado para los siguientes propósitos:

- *“Constituirse como un marco de referencia para la elaboración de instrumentos de evaluación formativa que diseñan las Educadoras, con el propósito de conocer en su grupo o curso, las condiciones de entrada y los avances a lo largo del año.*

- *Contribuir al desarrollo de un lenguaje compartido y a una comprensión común acerca de la forma en que progresa el aprendizaje a lo largo de la trayectoria en el nivel de Educación Parvularia.*
- *Proveer insumos para el diálogo y la reflexión entre educadoras, estableciéndose como un soporte para su desarrollo profesional.*
- *Orientar el diseño de programas, proyectos educativos, planes de acción y planificaciones a nivel de aula.*
- *Orientar la selección de estrategias y recursos didácticos adecuados para el trabajo pedagógico.*
- *Proporcionar información a la familia sobre lo que se espera que aprendan sus hijos e hijas, pudiendo determinar así en qué aspectos pueden colaborar para enriquecerlos.”*

(Mapas de Progreso del Aprendizaje, 2008, pág. 9)

5.2.1. Ámbito Formación personal y social

“La formación personal y social de todo ser humano se construye sobre la seguridad y confianza básicas que comienzan a consolidarse desde el nacimiento, y que dependen en gran medida del tipo y calidad de los vínculos afectivos que se establecen con los padres, la familia y otros adultos que son significativos. Las personas crecen y se desarrollan junto a otras personas”

(B.C.E.P, 2001, pág. 36)

En este ámbito se declara que la formación personal y social es un proceso continuo y permanente, que involucra distintas dimensiones, las que son independientes. Estas dimensiones comprenden aspectos como el desarrollo y valoración de sí mismo, la autonomía, la identidad, la formación valórica, la convivencia con otros, la pertenencia a una comunidad y a una cultura.

5.2.1.1. Núcleo de Aprendizaje Autonomía

La autonomía es un núcleo muy importante a considerar, ya que está vinculada estrechamente con los procesos que se inician desde la temprana edad y durante los primeros años de vida, en donde los niños demuestran capacidad explorativa y de actuación, también manifiestan su opinión, propuestas, decisiones y se autorregulan a través de la convivencia con los otros, por medio de la adquisición de valores socialmente compartidos.

Considera los aprendizajes que se relacionan con el desarrollo gradual de la capacidad que poseen los educandos para valerse por sí mismos, en cada uno de los diferentes planos, de forma activa y propositiva. En el segundo ciclo los aprendizajes esperados son más específicos y se establecen en dos categorías: *‘Motricidad y vida saludable’* e *‘Iniciativa y confianza’*. El Objetivo general del núcleo es: *“Adquirir en forma gradual una autonomía que le permita valerse adecuada e integralmente en su medio, a través del desarrollo de la confianza y de la conciencia y creciente dominio de sus habilidades corporales, socioemocionales e intelectuales”* (B.C.E.P, 2001, pág. 39).

Aprendizajes Esperados y Orientaciones pedagógicas

En el primer ciclo, los Aprendizajes esperados son 16, donde están presentes aprendizajes relacionados con el inicio y adquisición de acciones autónomas y de autoconfianza. En el segundo ciclo los Aprendizajes esperados se dividen en dos: *‘Motricidad y vida saludable’*, con 9 Aprendizajes esperados; e *‘Iniciativa y confianza’*, con 12 Aprendizajes esperados.

Las Orientaciones pedagógicas del núcleo tienen relación con establecer rutinas determinadas, que permitan desarrollar una autonomía en los estudiantes, las cuales deben ser flexibles en los tiempos. La expresión verbal de sus capacidades, es un recurso que las educadoras deben utilizar permanentemente para potenciar la autovalía. Entregar responsabilidades de progresiva complejidad, de manera que los niños aprecien sus propios logros y esfuerzos, favorece el desarrollo de la autonomía en ellos.

5.2.1.2. Núcleo de Aprendizaje Identidad

Se fundamenta en la necesidad que poseen los niños de sentirse seguros, confiados, queridos y aceptados, y así desarrollar los procesos de diferenciación de los otros. Descubrirse y conocerse a sí mismos como persona singular; y valorarse y apreciar las características personales y familiares, para así poder afianzar relaciones interpersonales que sean satisfactorias para ellos y para los demás. De esta manera comenzar a vivir el proceso gradual de la adquisición de la identidad, a través de la conciencia de la existencia de sí mismo como sujeto independiente; del descubrimiento de atributos y características que nos definen; y la conciencia de la sexualidad e identidad de género.

La Identidad como núcleo, comprende los aprendizajes que tienen relación con el logro de la misma, y la autoestima positiva, ya que existe una interdependencia entre ambos procesos, De esta manera se posibilita un trabajo simultáneo. Es en el primer ciclo donde los niños descubren y reconocen sus atributos personales asignándoles valor. En el segundo ciclo existen dos categorías: *'Reconocerse y apreciarse'*, y *'Manifestar su singularidad'*. El objetivo general de este núcleo es: *"Desarrollar progresivamente una valoración positiva de sí mismo y de los demás, basada en el fortalecimiento de vínculos afectivos con personas significativas que lo acepten como es, y que lo apoyan y potencian en la conciencia de ser una persona con capacidades, características e intereses singulares, a partir de los cuales puede contribuir con los demás"* (B.C.E.P, 2001, pág. 45).

Aprendizajes esperados y Orientaciones pedagógicas

Los aprendizajes esperados del primer ciclo son 12, y apuntan al inicio del proceso de reconocimiento de sí mismo, por medio de la exploración de sus características físicas, psicológicas, gustos, comportamientos, entre otros. Los del segundo ciclo se dividen en dos: *'Reconocerse y apreciarse'*, con 8 Aprendizajes esperados, y *'Manifestar su singularidad'* con 7.

Ambos ciclos con sus respectivas Orientaciones pedagógicas, se relacionan con el desarrollo de la valoración de sí mismos, de manera tal que los estudiantes se sientan explícitamente queridos, aceptados y valorados por adultos significativos. Crear instancias en donde los niños puedan expresar, sus características propias e intereses personales, favorecerá la autoestima en ellos, y el respeto por las características de los otros.

5.2.1.3. Núcleo de Aprendizaje Convivencia

El último de los núcleos del ámbito Formación personal y social es convivencia, es considerada como un aspecto clave para la formación integral de los niños, sobre todo en los primeros años de vida. La convivencia es un potenciador de los núcleos anteriormente descritos. A través de ésta los niños aprenden a convivir, conocer, disfrutar y estimar a los otros, en un contexto de respeto y de colaboración mutua. Los aspectos fundamentales de la convivencia son: establecer vínculos de afecto, adquirir normas, costumbres y valores compartidos socialmente; y el sentido de pertenencia como miembro de una familia y comunidad.

Aborda los aprendizajes relacionados con las relaciones interpersonales basadas en el respeto a la persona, a las comunidades, que considera primeramente la comunidad a la cual pertenece, las normas y valores que imperan en la sociedad. El objetivo general del núcleo es: *“Establecer relaciones de confianza, afecto, colaboración, comprensión y pertenencia, basadas en el respeto a las personas y en las normas y valores de la sociedad a la que pertenece”* (B.C.E.P, 2001, pág.51).

Aprendizajes esperados y Orientaciones pedagógicas

Los Aprendizajes esperados del primer ciclo de Convivencia son 11, y corresponden a la conciencia de las primeras interacciones, a través de los distintos contextos y las diferentes formas de manifestarlas. En el segundo ciclo, los aprendizajes esperados se dividen en *‘participación y colaboración,’ ‘pertenencia y diversidad’; ‘Valores y normas’*, cada uno con 7 aprendizajes.

Las orientaciones pedagógicas se relacionan con establecer instancias en donde los niños aprecien el compartir y cooperar con otros, con el objetivo de desarrollar habilidades sociales y aprender las normas que rigen una buena convivencia. Los juegos, el trabajo en grupo y las conversaciones grupales son estrategias que las educadoras deben tener en cuenta a la hora de trabajar éste núcleo.

5.2.2. Ámbito Comunicación

“Constituye el proceso central mediante el cual niños y niñas desde los primeros años de vida intercambian y construyen significados con otros. La interacción con el medio, a través de los diferentes instrumentos de comunicación, permite exteriorizar las vivencias emocionales, acceder a los contenidos culturales, producir mensajes cada vez más elaborados y ampliar progresivamente la comprensión de la realidad”

(B.C.E.P, 2001, pág. 56).

La comunicación es considerada en sus diversas manifestaciones, lo que incluye la capacidad de producir mensajes, recibir e interpretar. Se potencian las relaciones que los niños establecen consigo mismos, con los otros y con los distintos contextos en los que participa.

5.2.2.1. Núcleo de aprendizaje Lenguaje Verbal

Según las B.C.E.P, el lenguaje verbal es considerado como una capacidad para relacionarse con otros al escuchar comprensivamente mensajes; además de la producción de éstos, a través del uso progresivo y adecuado del lenguaje no verbal y verbal, con énfasis en la expresión oral y escrita.

La idea principal es enriquecer las posibilidades de desarrollar las prácticas comunicativas en los niños, en las distintas funciones, en diferentes contextos y con variados interlocutores, por medio de un vocabulario y estructuras lingüísticas adecuadas a su nivel de desarrollo, para así dar inicio al aprendizaje de la lectura

y la escritura. El objetivo general es: *“Comunicar sensaciones, vivencias, emociones, sentimientos, necesidades, acontecimientos e ideas a través del uso progresivo y adecuado del lenguaje no verbal y verbal, mediante la ampliación del vocabulario, el enriquecimiento de las estructuras lingüísticas y la iniciación a la lectura y la escritura, mediante palabras y textos pertinentes y con sentido”*. (B.C.E.P, 2001, pág. 51).

Aprendizajes esperados y orientaciones pedagógicas

Los aprendizajes esperados del núcleo Lenguaje Verbal en el primer ciclo son trece y corresponden a los inicios en la comunicación verbal y no verbal, a la comprensión de las intenciones que hay detrás de los mensajes, la ampliación del vocabulario y de las producciones lingüísticas, para lograr una comunicación progresiva con otros. En el segundo ciclo, los aprendizajes esperados se dividen en dos categorías: *‘Lenguaje oral’*, con doce Aprendizajes esperados y *‘Lenguaje escrito’* con nueve Aprendizajes esperados, correspondientes a la iniciación de la lectura y la escritura.

También, para éste núcleo, existen orientaciones pedagógicas, como la utilización de un ambiente letrado, tener a disposición de los niños diferentes tipos de textos, seleccionar situaciones significativas para la ampliación del vocabulario, entre otras.

5.2.2.2. Lenguajes artísticos

Este núcleo es considerado como la capacidad creativa para comunicar, representar y expresar la realidad. Para esto, existe una elaboración previa en donde los niños, a partir de los sentimientos, ideas, experiencias y sensaciones, se expresan a través de los distintos lenguajes artísticos. Es así, como los Lenguajes artísticos involucran todos los medios de expresión artística, lo que favorece la sensibilidad estética, la apreciación y la manifestación creativa de los niños. Según el objetivo general, se espera potenciar la capacidad de los niños de: *“Expresar y recrear la realidad, adquiriendo sensibilidad estética, apreciación artística y capacidad creativa a través de distintos lenguajes artísticos que le*

permiten imaginar, inventar y transformar desde sus sentimientos, ideas y experiencias". (B.C.E.P, 2001, pág.65).

Aprendizajes esperados y Orientaciones pedagógicas

Los Aprendizajes Esperados correspondientes al primer ciclo del núcleo Lenguajes artísticos son 15, al igual que en el segundo ciclo. Éstos están relacionados con el descubrimiento de las diferentes manifestaciones creativas que pueden lograr los niños, a partir de sensaciones, percepciones y expresiones artísticas. De esta manera, familiarizarse con nuevas formas de expresión, en donde puedan transmitir a otros ideas, sensaciones y emociones, mediante formas diversas y creativas de comunicar.

A partir de los Aprendizajes Esperados, se desprenden las Orientaciones pedagógicas, que apuntan principalmente a proporcionar a los estudiantes experiencias relacionadas con el mundo artístico, en donde tengan oportunidades de crear a través de distintas formas de expresiones, con diversos materiales y con numerosas finalidades.

5.2.3. Ámbito Relación con el medio natural y cultural

“El medio es un todo integrado, en el que los elementos naturales y culturales se relacionan y se influyen mutuamente, configurando un sistema dinámico de interacciones en permanente cambio. Es importante que la niña y el niño, además de identificar los distintos elementos que lo conforman, progresivamente vayan descubriendo y comprendiendo las relaciones entre los distintos objetos, fenómenos y hechos, para explicarse y actuar creativamente distinguiendo el medio natural y cultural”

(B.C.E.P, 2001, pág.70)

Las Bases curriculares de la Educación Parvularia en éste ámbito de aprendizaje, determinan que la relación que el niño establece con el medio natural y social, constituye una fuente permanente de aprendizaje. Esta relación se caracteriza por ser de recíproca influencia, activa y permanente.

5.2.3.1. Núcleos de Aprendizaje Seres vivos y su entorno

En este núcleo los aprendizajes están relacionados con el descubrimiento y comprensión de los tres distintos mundos: animal, vegetal y mineral; y con el conocimiento de los procesos de cambio que viven en su desarrollo y las relaciones dinámicas que se establecen, con elementos y fenómenos que conforman el entorno.

En términos generales se pretende favorecer en los niños su disposición y capacidad para descubrir y comprender su entorno, de forma directa y mediante sus representaciones, por medio de la identificación de las características y atributos de las especies vivientes y de los lugares en donde habitan. Se pretende lograr que los niños establezcan relaciones, identificando la interdependencia con el entorno más inmediato, a través de la exploración activa y según sus intereses. El objetivo general es: *“Descubrir y conocer activamente el medio natural, desarrollando actitudes de curiosidad, respeto y de permanente interés por aprender, adquiriendo habilidades que permitan ampliar su conocimiento y su comprensión acerca de los seres vivos y las relaciones dinámicas con el entorno a través de distintas técnicas e instrumentos”.* (B.C.E.P, 2001, pág. 73)

Aprendizajes esperados y Orientaciones pedagógicas

En el primer ciclo los Aprendizajes esperados son diez, mientras que en el segundo son diecisiete. Éstos se relacionan con el descubrimiento y experimentación del entorno, mediante la utilización de los sentidos, y la identificación de las diferentes manifestaciones de la naturaleza. Progresivamente, los aprendizajes avanzan a la comprensión de los fenómenos naturales, las características de los seres vivos y los comportamientos que se dan en la naturaleza.

Las Orientaciones pedagógicas para estos Aprendizajes esperados apuntan a la exploración activa, en donde los niños puedan conocer y experimentar su entorno de forma directa, a través de las múltiples y variadas oportunidades que la educadora debiese crear. El aprendizaje a través de lo concreto es un elemento

importante dentro de este núcleo, así los niños pueden observar y comprender de forma directa los fenómenos naturales.

5.2.3.2. Núcleo de Aprendizaje Grupos humanos, sus formas de vida y acontecimientos relevantes

En este núcleo, los aprendizajes están relacionados con la dimensión sociocultural del medio, y comprende las formas de organización de los seres humanos, las instituciones y sus sentidos principales para la vida de las familias y de la comunidad. También se consideran los inventos y creaciones artísticas, tecnológicas y cívicas, que ha desarrollado el ser humano, considerados como acontecimientos relevantes para la historia de las familias, de las comunidades, del país y la humanidad.

Se pretende lograr en los niños la capacidad de descubrimiento y comprensión progresiva hacia las características de los grupos humanos, sus formas de vida y su organización. Se conoce primeramente su medio inmediato y habitual, para posteriormente comprender su medio nacional. El Objetivo general es: *“Comprender y apreciar progresivamente las distintas formas de vida, instituciones, creaciones y acontecimientos que constituyen y dan sentido a la vida de las personas” (B.C.E.P, 2001, pág. 79).*

Aprendizajes esperados y Orientaciones pedagógicas

En el primer ciclo los aprendizajes esperados son siete, mientras que en el segundo son trece. Éstos apuntan a la identificación de sí mismos, como parte de un grupo familiar y de una comunidad, y al reconocimiento de las características de estos, como sus costumbres y/o funciones. También, se relacionan con la identificación de sucesos relevantes, tanto en el grupo familiar, como en el entorno social, para comprender así la secuencia histórica en la que están situados.

Las Orientaciones pedagógicas se relacionan con establecer actividades que permitan a los niños dar a conocer su historia familiar, a través de relatos sobre su vida, fotografías que muestren etapas, una grabación de algún suceso, que

permitan dar seguridad y respaldo al niño para entender su propia historia y la de los demás. Los acontecimientos importantes que han sucedido en el mundo, deben estar acordes a los intereses de los estudiantes, la capacidad de comprensión y expresión de lo que acontece.

5.2.3.3. Núcleo de Aprendizaje Relaciones lógico-matemáticas y cuantificación

Este núcleo comprende los aprendizajes que potencian el desarrollo del pensamiento lógico-matemático, con el fin de favorecer las nociones de tiempo, espacio y causalidad, cuantificación y resolución de problemas que se presentan en su vida cotidiana. Abarca los diferentes procesos de pensamiento de carácter lógico matemático; a través de éstos, los niños intentan interpretar y explicarse el mundo. El objetivo general es: *“Interpretar y explicarse la realidad estableciendo relaciones lógico-matemáticas y de causalidad; cuantificando y resolviendo diferentes problemas en que éstas se aplican”* (B.C.E.P, 2001, pág. 83).

Aprendizajes esperados y Orientaciones pedagógicas

Para el primer ciclo se establecieron 12 Aprendizajes esperados, para el segundo ciclo 16. Todos éstos relacionados con la adquisición de permanencia de objetos y con la identificación de la forma, tamaño, peso y volumen. El establecer comparaciones entre objetos, teniendo en cuenta las características de éstos, permitirá de forma gradual la agrupación, por tamaño, color y forma. Una vez complejizados los aprendizajes los niños van adquiriendo conocimientos sobre la noción de cantidad, asignándole el número correspondiente. El empleo de números para identificar, contar, clasificar, sumar, restar, a través de resoluciones de problemas que puedan identificar en su vida cotidiana.

Las Orientaciones pedagógicas apuntan a la disposición de variados objetos, con distintos tamaños, colores, formas y texturas, de modo que el niño observe y comprenda las características de éstos. Las actividades para el aprendizaje de las distintas nociones lógico-matemáticas deben ser significativas para el niño, contextualizadas en elementos cotidianos para ellos.

IV. MARCO METODOLÓGICO

IV. MARCO METODOLÓGICO

1. Tipo de investigación

El presente estudio corresponde a una investigación de tipo cualitativo, pues pretende comprender el fenómeno de estudio en su contexto natural, considerando la complejidad pedagógica y sus interacciones, para posteriormente, según lo planteado por Goetz y Le Compte (1981), analizar la información de manera sistemática, para permitir generar constructos y establecer relaciones entre el abordaje de las B.C.E.P y el trabajo referido al desarrollo del lenguaje llevado a cabo en las escuelas de lenguaje.

2. Carácter de la investigación

El carácter de la siguiente investigación es exploratorio-descriptivo, ya que se pretende obtener una descripción del quehacer pedagógico en cuanto a la interrelación entre las B.C.E.P y las necesidades lingüísticas que presentan los estudiantes de la escuela de lenguaje, por medio de la inserción en contextos educativos específicos que permita la recopilación de los datos necesarios por medio de diferentes técnicas e instrumentos.

3. Diseño de la investigación

Esta investigación se desarrolla por medio de un estudio de caso múltiple, con el cual se pretende explorar y describir la tendencia del quehacer pedagógico llevado a cabo en las escuelas de lenguaje, referido a la interrelación y la articulación de las B.C.E.P con el trabajo referido a la superación del T.E.L.

4. Acceso al campo

En primera instancia se contacta a la dirección de las escuelas por medio de una carta formal donde se solicita la autorización para llevar a cabo el estudio, en la cual se detallan las características y objetivos de la investigación.

Posteriormente, se lleva a cabo una reunión con el equipo directivo y con los docentes pertenecientes a los establecimientos para explicar el motivo, la metodología, los aportes que se espera entregar a partir de la investigación y los pasos a seguir por el equipo investigador dentro del establecimiento.

Finalmente, se realiza una reunión para definir al grupo de colaboradores, firmando un compromiso para asegurar su participación. Además, se comunican los períodos, las acciones a seguir y los horarios estipulados para llevar a cabo la investigación.

Posterior a esto, se envía a los padres y apoderados de los estudiantes involucrados, una solicitud de autorización para poder efectuar grabaciones de audio y video de las jornadas escolares en que participan los niños/as.

5. Fuentes de información

Para poder alcanzar los objetivos propuestos en la investigación se observa las prácticas de dos docentes especialistas en lenguaje las cuales pertenecen a diferentes escuelas de la comuna de Macul en la región Metropolitana.

En ambos casos se cuenta con la participación voluntaria de las docentes a cargo de un Primer Nivel de Transición de cada escuela. En lo que se refiere a los criterios que se emplean para la selección de dichos docentes se utiliza el de *máxima variabilidad*, es decir, que los docentes pueden presentar distintas características respecto a edad, formación inicial docente, entre otros.

Los criterios de selección de las informantes son los siguientes:

- Educador/a diferencial especialista en problemas de lenguaje; o
- Educador/a de párvulos con post-título en problemas de lenguaje.
- Tener 3 años o más de experiencia profesional en escuela de lenguaje.

A continuación se presenta la identificación de los centros educativos y las docentes informantes:

Datos del informante	Sexo	Escuela a la que pertenece	Comuna de la escuela	Años de experiencia en escuela de lenguaje
ED1	Femenino	Escuela1	Macul	15 años
ED2	Femenino	Escuela2	Macul	3 años

6. Criterios éticos

Se solicita a las profesoras un compromiso escrito en el que accedan a participar de la investigación. Asimismo, el equipo investigador se compromete a cumplir con las normas establecidas, horarios y fechas que se acuerden con el establecimiento.

Se informa por escrito a las Escuelas de Lenguaje y a los padres y apoderados de los estudiantes sobre la confidencialidad de la identidad de los participantes.

Al término de la investigación hará entrega de manera escrita y/o expositiva las conclusiones a los diversos miembros de las comunidades educativas involucradas.

7. Instrumentos y técnicas de recolección de la información

Las técnicas de recolección a utilizar serán las siguientes:

Observación no participante: permite obtener información directa y confiable. En la actualidad, el uso de medios audiovisuales valida el proceso, generando un procedimiento sistematizado y controlado. Esta observación se llevará a cabo en el aula.

Lista de cotejo: pauta que define los aspectos que deben ser considerados en la observación, de forma que sea una guía para orientarla.

Entrevista: constituye una herramienta que permite establecer contacto directo con las fuentes de información. Ésta es de carácter flexible, por lo que permite obtener datos de manera espontánea y abierta, profundizando en los aspectos más relevantes. Este instrumento será utilizado para recopilar información por parte de las educadoras especialistas en lenguaje.

8. Validación

Con el objetivo de que los instrumentos utilizados en la investigación sean confiables y útiles para obtener la información que se requiere, éstos deben ser sometidos a un proceso de validación.

Para la realización de dicho proceso se contará con la participación de dos especialistas en el área de educación: la señora Yeny Díaz Monares, educadora de párvulo con Magíster en currículum educacional y el señor Mario Cortés Palma, académico de la Universidad Arcos encargado del Departamento de Diseño.

9. Técnicas de análisis

El material obtenido por medio del proceso de recopilación de información (observación directa o no participante y entrevistas), se analizará a través de la codificación y categorización del material. Para esto, se utilizará el modelo para el análisis de datos en la metodología cualitativa, desarrollado por Tesh (1987), el cual contempla tres fases de trabajo:

Fase 1: Desarrollo de las categorías desde los datos.

Fase 2: Partición del texto en segmento aplicando las categorías desde los datos.

Fase 3a: Examen de todos los segmentos en cada categoría a fin de establecer patrones en los datos.

Fase3b: Establecer conexiones entre categorías de datos.

A partir de las observaciones se definirán las categorías teóricas y temáticas, que surgen de éstas, lo que permitirá posteriormente llevar a cabo el análisis cualitativo del contenido.

Por otra parte, los antecedentes obtenidos mediante entrevistas a las docentes colaboradoras se analizarán, precisando las categorías que permitan la sistematización y vinculación de la información con la temática de estudio.

Por último, se interrelacionarán los datos obtenidos desde estos dos instrumentos para conseguir dar respuesta a los objetivos específicos y, así, finalmente, alcanzar el análisis global que responde al objetivo general de esta investigación.

10. Categorías de análisis

Con el objetivo de sistematizar los datos recabados y analizarlos, se identifican tres categorías, las cuales se subdividen a su vez en subcategorías, las cuales están relacionadas con los datos obtenidos mediante los instrumentos utilizados y con los objetivos específicos de la investigación.

Los criterios de categorización están basados en los temas expuestos en el marco teórico, así como en aquellos aspectos abordados por los datos recogidos, y en los patrones obtenidos mediante las observaciones y entrevistas.

A continuación, se presentan las definiciones conceptuales de cada una de las categorías con sus correspondientes subcategorías:

10.1 Unidad de estudio: Percepción conceptual sobre el rol pedagógico de la Educadora Diferencial

10.1.1. Categoría: Bases Curriculares de la Educación Parvularia

Marco orientador que considera los tramos desde los primeros meses de vida hasta el ingreso a la educación básica. Ofrece fundamentos, objetivos de aprendizaje y orientaciones para el trabajo con los niños, con las actualizaciones correspondientes a los avances de las investigaciones sobre el aprendizaje.

Subcategorías

<p>Concepción: Concepciones de las educadoras respecto al impacto de las B.C.E.P en sus prácticas docentes.</p>	<p>Importancia y utilidad: Impacto e influencia, para las educadoras, de las B.C.E.P en el trabajo en la escuela de lenguaje.</p>	<p>Relevancia de los ámbitos frente al desarrollo lingüístico: Reconocer la interrelación existente entre el trabajo de las B.C.E.P y el desarrollo lingüístico.</p>
--	--	---

10.1.2. Categoría: Lenguaje

Capacidad innata del ser humano que se va desarrollando por medio de la interacción con el medio social y cultural. Permite al individuo conocer su mundo interior, aprehender el mundo exterior, modificar la realidad, desarrollar las capacidades cognitivas y desenvolverse socialmente.

Subcategorías

Concepción:	Relevancia:	Dimensiones del lenguaje:	Evaluación:	Interrelación con B.C.E.P:
Percepción de la docente con respecto a la importancia del desarrollo lingüístico.	Reconocimiento de la importancia que la docente otorga al desarrollo del lenguaje.	Identificación de las dimensiones y los componentes de éste reconocidos por cada educadora.	Descripción la forma de evaluar el lenguaje de cada educadora.	Importancia otorgada por las docentes a la interrelación existente entre las B.C.E.P y el desarrollo lingüístico.

10.1.3. Categoría: Organización curricular

Corresponde al orden que se establece dentro de las diferentes instituciones educacionales respecto al conjunto de criterios, metodologías, aprendizajes esperados y planes de estudio. Además se refiere a la selección de la cultura que se transpone a la escuela.

Subcategorías

Formato de planificación:	Relevancia de las rutinas:	Intencionalidad del desarrollo del Lenguaje:
Estructura de planificación de clases y la utilidad que tiene para la educadora.	Corresponde a la opinión de las educadoras respecto al uso y orientación que se le entrega a las rutinas en las prácticas pedagógicas.	Se refiere a las acciones de las educadoras diferenciales que tienen por objetivo el desarrollo lingüístico de los menores que asisten a la escuela de lenguaje.

10.2. Unidad de estudio: Prácticas Pedagógicas de una educadora Diferencial dentro de la Escuela de Lenguaje

10.2.1. Categoría: Bases Curriculares de la Educación Parvularia

Marco orientador que considera los tramos desde los primeros meses de vida hasta el ingreso a la educación básica. Ofrece fundamentos, objetivos de aprendizaje y orientaciones para el trabajo con los niños, con las actualizaciones correspondientes a los avances de las investigaciones sobre el aprendizaje.

Subcategorías

Ámbito Formación Personal y Social:	Ámbito Comunicación:	Ámbito Relación con el Medio Natural y Cultural:
<p>Comprende aspectos como el desarrollo y valoración de sí mismo, la autonomía, la identidad, la formación valórica, la convivencia con otros, la pertenencia a una comunidad y a una cultura. Estas dimensiones son parte de un proceso continuo y permanente, pudiéndose desarrollar de forma independiente, con el objetivo de promover la seguridad y confianza, los vínculos afectivos y el desarrollo social.</p>	<p>Considera la interacción con el medio y en los distintos contextos en los que participa, a través de diferentes instrumentos de comunicación, construyendo significados con los otros. Permite exteriorizar emociones, producir mensajes cada vez más elaborados y ampliar progresivamente la comprensión de la realidad.</p>	<p>Determina la relación que el niño establece con el medio natural y social, constituyendo una fuente permanente de aprendizaje, en donde progresivamente identifica los elementos que lo conforman, las relaciones entre los distintos objetos, fenómenos y hechos; permitiéndole distinguir el medio natural y cultural.</p>

10.2.2. Categoría: Lenguaje

Capacidad innata del ser humano que se va desarrollando por medio de la interacción con el medio social y cultural. Permite al individuo conocer su mundo interior, aprehender el mundo exterior, modificar la realidad, desarrollar las capacidades cognitivas y desenvolverse socialmente.

Subcategorías

Dimensiones:

Área referida a los aspectos a estudiar del lenguaje, con respecto al uso, contenido y forma de éste. Se encuentran los siguientes componentes:

- a) Pragmática
- b) Semántica
- c) Morfosintaxis
- d) Fonético-fonológico.

Estrategias:

Corresponde a las diferentes formas de abordar el trabajo lingüístico.

Éstas serán identificadas a partir de las observaciones realizadas a la acción pedagógica de las docentes involucradas en la presente investigación.

V. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

V. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Para una mejor comprensión, la información recogida a partir de las observaciones realizadas en los establecimientos se presenta en análisis separados.

1. Contexto

Escuela1:

La Escuela1 se declara en su visión como un establecimiento innovador y eficiente, que pretende satisfacer las necesidades lingüísticas de sus estudiantes al tomar lo mejor de las distintas perspectivas pedagógicas, centrándose en las diferencias individuales, ritmos de aprendizaje y estilos cognitivos, siendo capaces de evaluar su organización y desempeño constantemente, con el fin de mejorar ambos aspectos.

En la misión se expone que la diversidad de miembros pertenecientes al establecimiento es el factor que los identifica, ya que contempla tanto a los trabajadores como a las familias y estudiantes. Su fin es lograr un desarrollo integral del niño que respete su singularidad y creatividad. Además, declaran que pretenden desarrollar un quehacer educativo innovador, eficiente e integral, con el fin de que sus estudiantes obtengan logros tanto en el área de formación académica como en el área específica del lenguaje. Para ello, desarrollan hábitos, habilidades y actitudes que permitan una exitosa inserción posterior a la educación básica.

La escuela cuenta con un plan anual, que incluye temáticas a tratar a lo largo de éste. Se realizan reuniones mensuales con el fin de determinar los objetivos a trabajar mes a mes. De manera colaborativa, la docente y la fonoaudióloga, formulan los objetivos lingüísticos del plan específico. Éstos se evalúan en cuatro instancias: de ingreso, al finalizar el primer trimestre, al finalizar el segundo trimestre y al culminar el año escolar.

La planificación en este establecimiento es de carácter mensual. Se proponen diversas actividades para desarrollar los contenidos de las B.C.E.P, y se explicitan los Aprendizajes esperados y los materiales a utilizar. Dichas actividades son planteadas de manera general por la educadora.

A continuación se adjunta un fragmento del modelo de planificación mensual.

Planificación mes de Junio		
<ul style="list-style-type: none"> • Curso: • Unidad: • Sub-temas: 		
<p>I. Ámbito: Formación personal social</p>		
<p>I.1 Núcleo: Autonomía</p>		
Aprendizajes esperados	Actividades propuestas	Materiales
<p>Motricidad: Reconocer distintas posibilidades y características de su cuerpo para favorecer la conciencia de su esquema corporal y definir su lateralidad.</p> <p>Cuidado de sí mismo: Identificar diferentes objetos y situaciones de riesgo que puedan atentar contra su bienestar y seguridad, buscando alternativas para enfrentarlas.</p> <p>Independencia: Proponer juegos o actividades, planteando diversas ideas y estrategias para contribuir a resolver situaciones que se le presentan.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Realizan autorretratos con diferentes materiales. • Realizan dibujos libres con respecto a su conciencia corporal y autoimagen. • Juegos de reproducción de posiciones guiadas por el docente, por ejemplo: mano derecha en círculo verde. • Conversaciones en relación a los cambios corporales que han observado a través de los años utilizando fotografías propias. • Observan imágenes de situaciones de riesgo y comentan acerca de estas. • Realización de proyecto escolar con respecto a las precauciones en situaciones de riesgo. • Confección de juguetes colectivos, por ejemplo: una marioneta. • Organización de plenario para elección de receta a llevar a cabo por el curso. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hojas de block ▪ Temperas ▪ Lápices de colores ▪ Cartulinas de colores ▪ Computador

La implementación de esta planificación está sujeta a un horario específico. La jornada escolar del grupo observado se inicia a las 14:30 horas. Lunes y martes finaliza a las 18:00, mientras que miércoles, jueves y viernes, a las 17:15 hrs. Se distribuye en bloques de dos horas pedagógicas, los cuales se asignan a un ámbito de las B.C.E.P de acuerdo a la planificación propuesta. Por ejemplo, el día miércoles de 14:30 a 16:00 horas se trabaja el ámbito Comunicación, y de

16:15 a 17:45, relación con el medio natural y cultural. El plan específico se realiza un día a la semana, durante el cual se trabajan los objetivos previamente establecidos por la educadora y la fonoaudióloga.

Generalmente, el día comienza con el saludo. Posteriormente, la educadora presenta la actividad a desarrollar a lo largo de la jornada y, luego, lleva a cabo la primera experiencia de aprendizaje. El recreo tiene una duración de 15 minutos, el cual termina con una rutina de higiene, para dar paso a la colación. A continuación, se reorganiza el mobiliario de la sala y se comienza con la segunda y última actividad. Para finalizar, se realiza un cierre de la jornada y los estudiantes se retiran poco a poco. Los días con jornada extendida tienen asignado a su último bloque el ámbito de Formación Personal y Social.

Escuela2:

La visión de la Escuela2 destaca una formación integral desde un paradigma constructivista, que entrega las herramientas necesarias a sus estudiantes para superar su TEL y, además, crecer como individuo. Se espera que los aprendizajes sean construidos por sus propios estudiantes desde la experiencia, observación y diálogo; que éstos les sirvan a futuro y les ayuden a empoderarse de su crecimiento y formación.

Se plantea que la escuela funciona desde una visión pragmática en la que, a través del hacer, de la utilización y experimentación, se pretende alcanzar los objetivos de la educación parvularia y lingüísticos.

La misión del establecimiento declara que el objetivo primordial del colegio es la superación del TEL, para la posterior inserción al sistema regular, y que la experiencia es el medio para conseguirlo.

El currículo del establecimiento se organiza por medio de un plan anual, en el cual están determinadas las temáticas, efemérides, reuniones, evaluaciones, consejos técnicos y reuniones de gabinetes, celebraciones, periodo de duración de los trimestres, entre otros. La planificación de este establecimiento es de

carácter diario y se presenta a la dirección técnica semanalmente. El formato entregado por dirección contempla los ámbitos, núcleos, y Aprendizajes esperados de las B.C.E.P, que son relacionados con una de las dimensiones del lenguaje, y asociados a un indicador lingüístico acorde, según la escuela, al desarrollo ontogénico del lenguaje. La educadora debe completarla con la experiencia y los materiales a utilizar.

La escuela declara que la organización trimestral orienta el trabajo procesual de las dimensiones lingüísticas, en donde prima el progreso de las habilidades que los niños deben adquirir. Por esto, al finalizar cada trimestre los indicadores lingüísticos son evaluados según el desempeño de los estudiantes, y se reformulan junto a los aprendizajes esperados para el período que sigue.

A continuación, se adjunta un fragmento del modelo de planificación semanal:

semana del 17 Al 21 de junio						
Lunes						
Ambito	Subnucleo	Objetivo	Nivel	indicador	Experiencias	materiales
COMUNICACIÓN	Comunicación oral	Expandir progresivamente su vocabulario explorando los fonemas (sonidos) y significados de nuevas palabras que son partes de sus experiencias	Semántica	Nomina cosas de la casa (lámpara, alfombra, televisor, computador, cuadro, cojín, cortinas, teléfono.)		
		Expresar verbalmente a través de algunas palabras sus necesidades e intereses, referidos a personas y objetos de su entorno cotidiano.	Fonológico	realiza punto articulatorio de fonemas bilabiales (/b/, /p/, /m/)		
		Expresarse en forma clara y comprensible empleando patrones gramaticales y estructuras oracionales adecuados según su lengua materna	Morfosintáctico	Responde a interrogativo para qué.		
				Responde a interrogativo dónde.		
				Responde a interrogativo con qué.		
		Responde a interrogativo de quién.				
		Ejecuta órdenes de 3 elementos (ejemplo: pásame el lápiz)				
		Expresarse en forma oral en conversaciones, narraciones, anécdotas, chistes, juegos colectivos y otros, incrementando su vocabulario y utilizando estructuras oracionales que enriquezcan sus competencias comunicativas		Utiliza adjetivos. (grande, chico, alto, bajo)		
				Utiliza adverbios de cantidad (más, menos, muchos, pocos. Ejemplo: "tengo más dulces")		
				Utiliza preposición: en		
	Iniciación a la lectura	Diferenciar el sonido de las sílabas que conforman las palabras habladas avanzando en el desarrollo de la conciencia fonológica	Fonológico	Realiza punto articulatorio de fonemas labiodentales Realiza punto articulatorio de fonemas postdental inferior (s) Realiza punto articulatorio de fonemas velares (g, k y j) Realiza movimientos con las mejillas Realiza movimientos con la mandíbula Realiza movimientos con el velo del paladar. Realiza praxias lingüales. Realiza praxias labiales.		

La jornada escolar del grupo observado se inicia a las 8:30 horas. Martes y jueves finaliza a las 12:00, y lunes, miércoles y viernes, a las 12:30 hrs. La implementación de la experiencia de aprendizaje consignada en la planificación es flexible en cuanto al orden y manejo de los tiempos.

El plan específico se aborda un día a la semana por la fonoaudióloga mientras que la docente lo incorpora diariamente en su quehacer pedagógico.

Al iniciar la jornada escolar, a medida que los estudiantes llegan a la escuela, la educadora les entrega diversas actividades grafomotoras orientadas a la iniciación a la escritura, que deben repetir hasta que lleguen todos los compañeros. Posteriormente, se realiza el saludo por medio de una canción y se continúa con el calendario, en donde abordan los días, el mes, el año y la estación. A partir de esta rutina la educadora desarrolla diversos temas por medio de una conversación y anticipa la actividad posterior. El recreo tiene una duración de 15 minutos. Durante el segundo bloque se realiza una actividad determinada. El horario de la colación varía según la jornada. Para terminar, la educadora realiza un resumen y entrega los cuadernos de las comunicaciones.

2. Análisis de entrevistas dirigidas a Educadoras Diferenciales

- **Unidad de Estudio:** Percepción conceptual sobre el rol pedagógico de la Educadora Diferencial

2.1. Categoría Bases Curriculares de la Educación Parvularia

A partir de lo declarado por las educadoras, es posible apreciar que ambas comprenden las B.C.E.P como un marco regulador del quehacer pedagógico, que aporta los lineamientos del rol que deben cumplir los docentes. Además, la ED1 agrega que este marco ha significado un avance a nivel curricular, ya que se ha ido profundizando con el tiempo, aportando ideas y contenidos más actualizados.

Por otra parte, la ED2 la limita al aspecto normativo y de estructuración del trabajo que se debe realizar; mientras que la ED1 agrega que no sólo es una normativa técnica, sino también, una orientación de las prácticas pedagógicas, debido a que cuenta con una mirada integral del individuo, situando a los niños en su etapa evolutiva. Esto se aprecia en las palabras clave que utilizan para referirse a este tema: mientras que la ED1 usa los términos “*orientan*”, “*enriquecen*” y “*aportan*”, la ED2 recurre a “*normar*”, “*ordenar*” y “*estructurar*”.

Las dos educadoras reconocen que las B.C.E.P reflejan el desarrollo evolutivo de los niños que asisten a la escuela de lenguaje, entre tres a seis años, y que determinan hitos y características de cada tramo. Sin embargo, la ED2 enfatiza que la división en ámbitos refleja, a su juicio, una visión segmentada del individuo, lo que no concuerda con el enfoque del establecimiento al cual pertenece.

Por otro lado, ambas identifican el ámbito de *comunicación* como aquél en el que el lenguaje está considerado explícitamente como contenido, lo que, sobre la base de la concepción de las educadoras, no permite trabajar el desarrollo lingüístico según su complejidad. Es decir, si bien se le puede sacar provecho y sirve como una guía para el quehacer pedagógico, no es el único ámbito en el que

se pueden potenciar las habilidades lingüísticas de los estudiantes, ya que ambas consideran que el lenguaje es transversal.

Además, plantean que debe existir una adecuación de las Bases Curriculares por parte de la institución, con el fin de lograr los objetivos lingüísticos planteados por la escuela, por lo tanto, consideran que el trabajo para la potenciación del lenguaje está integrado a otros contenidos que se debiesen desarrollar, coincidiendo en que la comunicación es el medio para llevar a cabo el trabajo específico de una escuela especial de lenguaje.

Cabe destacar que tanto ED1 como ED2 manifiestan que todos los ámbitos debieran trabajarse de manera transversal, en consideración de la integralidad del individuo, ya que para ninguna de ellas son ámbitos segmentados, sino que todos se pueden abordar de manera interrelacionada.

Se puede identificar que ambas poseen un manejo teórico sobre las Bases, debido a que se expresan con un vocabulario propio de este documento. Además, una de ellas demuestra conocimiento respecto a las modificaciones que han tenido las B.C.E.P, lo que puede deberse a sus años de experiencia en la labor docente.

Por otro lado, si bien las dos educadoras comentan que las B.C.E.P muestran una imagen segmentada del individuo, resulta necesario mencionar que este documento no propone tal planteamiento. Es así como declara en el *Principio de Unidad* que “*el niño como persona es esencialmente indivisible, por lo que enfrenta todo aprendizaje en forma integral, participando con todo su ser en cada experiencia que se le ofrece. Ello implica que es difícil caracterizar un aprendizaje como exclusivamente referido a un ámbito específico, aunque para efectos evaluativos se definan ciertos énfasis*”. Por lo tanto, la interpretación e implementación de las Bases depende del enfoque de la escuela.

2.2. Categoría Lenguaje

Ambas educadoras conciben el lenguaje como una herramienta de interacción y como un instrumento para la comunicación, que permite interrelacionarse con el entorno. La ED2 manifiesta estar más relacionada con el concepto de “comunicación”, ya que considera que “lenguaje” es un término que limita la interacción con el otro, debido a que lo asocia con una unidad teórica, y por lo tanto, como algo abstracto y ajeno.

Con respecto a la concepción del lenguaje, queda en evidencia que, tanto ED1 como ED2, manejan una visión similar y limitada de éste, ya que lo consideran como una herramienta de comunicación. Tener una visión limitada del concepto “lenguaje”, coarta las posibilidades de trabajo y desarrollo de éste, debido a que sólo considera una de sus características.

En relación con la relevancia del lenguaje, ambas educadoras coinciden en que éste cumple un rol muy importante. Por una parte, ED1 menciona que el lenguaje permite exteriorizar el mundo interno, y que no se limita a lo verbal, sino que incluye la comunicación a través del cuerpo, al representar las emociones a través de los gestos y, además, enfatiza que el lenguaje es el medio de comunicación por excelencia. Esto refleja una mirada sesgada con respecto al concepto del lenguaje, debido a que en su discurso hace referencia a elementos más ligados a la comunicación.

Por su parte, la ED2 menciona que “*el lenguaje es pensamiento, uno piensa, uno piensa en palabras*”. Si bien deja entrever una visión del desarrollo cognitivo por medio del lenguaje, ésta está limitada al repertorio léxico del individuo.

Por otro lado, la ED1 destaca que, en el quehacer pedagógico de la educadora diferencial, es relevante considerar los niveles expresivo y comprensivo del lenguaje al momento de planificar una experiencia de aprendizaje.

La ED2 hace referencia a una visión integral del lenguaje, al mencionar que “*inevitablemente uno siempre está trabajando todos los niveles, entonces es como*

difícil abordarlo como por cada dimensión”, lo cual resulta coherente con el proyecto de la institución. No obstante, considera que al momento de realizar un estudio de lenguaje, se hace necesaria la subdivisión para “poder entenderlo más o para como poder estudiarlo más.”

Con respecto a la evaluación lingüística, las dos educadoras se basan en una pauta elaborada por la institución, la cual es aplicada en períodos determinados del año. Esta pauta considera aspectos tanto cualitativos como cuantitativos que arrojan una escala de puntajes, lo que permite generar un perfil. La ED1 cuenta con una pauta de evaluación pedagógica. En ella se integra la dimensión lingüística, y aspectos conductuales, sociales, interaccionales. Además, complementa la evaluación conductual por medio de la observación.

En contraste, la ED2 utiliza una evaluación exclusivamente lingüística que se aplica de forma trimestral, la cual está dividida en dimensiones. Ésta es complementada con la observación constante, debido a que, según lo declarado, *“que consideramos que el proceso es mucho más importante que lo final”*.

Por otro lado, en cuanto a la interrelación de las B.C.E.P, ambas educadoras vuelven a mencionar al lenguaje como transversal. Por lo tanto, para ellas, el lenguaje está presente y se puede trabajar en cada momento. No obstante, se aprecian diferencias de acuerdo con la forma de interrelacionarlo. La ED1 lo concibe y desarrolla de forma segmentada, al implementar actividades específicas para cada dimensión. Para llevar a cabo el trabajo lingüístico, considera la evaluación fonoaudiológica y los objetivos planteados por esta especialista.

Por su parte, la ED2 lo desarrolla de manera holística, y presenta como base el objetivo lingüístico. El planteamiento de los objetivos específicos surge del formato de planificación, el cual establece los indicadores a potenciar. De manera independiente, la fonoaudióloga propone sus objetivos y plan de trabajo a partir de su evaluación. Sobre la base de lo declarado en la entrevista, no se logra apreciar un trabajo colaborativo entre ambas profesionales.

2.3. Categoría Organización Curricular

A partir de lo señalado por las educadoras, es posible destacar que existen algunas similitudes en cuanto al formato de planificación. Ambas escuelas cuentan con un instrumento de planificación impuesto por el establecimiento el cual, una vez que es completado por la docente con la información necesaria, es revisado por la Unidad Técnico Pedagógica (U.T.P) con el objetivo de corregir y sugerir modificaciones.

Ambas educadoras hacen notar la importancia de contar con esta pauta, ya que la consideran necesaria para estructurar y organizar sus clases. Conceptos y expresiones utilizadas por las profesoras tales como: *“te ordena a ti en lo que tú vas a enseñar”*, *“esas unidades temáticas se van respetando mes a mes”* y *“es como nuestro gran lineamiento”* reflejan esta significancia.

Según lo declarado en el decreto exento N°1300, la escuela debe llevar a cabo los planes específico y general. La forma en que se implementa este requerimiento depende de la administración curricular de cada escuela. A partir de la información recabada en las entrevistas, se identifican dos modalidades de trabajo: Por un lado, en la Escuela1, se destina un día para que la educadora realice el plan específico, mientras que en la Escuela2 éste se lleva a cabo todos los días a través de los objetivos lingüísticos presentes en la planificación semanal.

Con respecto a las rutinas, tanto ED1 como ED2, no demuestran agrado sobre este concepto. Sin embargo, existe una diferencia al considerar la relevancia de las rutinas para cada una. Por un lado ED1 afirma que: *“uno tiene que reproducir ciertas cosas que son como del diario, del formar hábitos y la rutina tiene que ver un poco con esa habitualidad de incorporar una conducta que es necesaria para después su incorporación al colegio”*. A partir de esta declaración se puede inferir que, para la ED1, las rutinas tienen una connotación positiva, y las aborda con el objetivo de reforzar y formar hábitos que deben ser trabajados en conjunto con la familia, ya que, desde su punto de vista, las rutinas permiten la

organización de la vida de un niño. En cambio, la ED2 afirma que *“el proyecto plantea no trabajar con rutinas, entendiendo la rutina como una forma de trabajo tan estructurada que en el fondo no te deja pensar”*. La considera como una forma de condicionamiento al desarrollo de los estudiantes, que los coarta de descubrir nuevas posibilidades, por lo que ella intenta innovar en las formas de realizar las actividades diarias. De acuerdo con sus declaraciones se evidencia que no es solo una visión de ella, sino que responde a la perspectiva de la institución.

En relación con la intencionalidad del desarrollo del lenguaje se puede aseverar que, en ambos casos, se da un contexto apropiado para trabajarlo. La diferencia se ve en la metodología que cada una de las instituciones propone. Por una parte, ED1 se preocupa de potenciar las dimensiones pragmática, semántica y morfosintáctica del lenguaje, siendo la fonoaudióloga quien se preocupa primordialmente de todo lo que respecta con el nivel fonético-fonológico. Por otro lado, ED2 plantea que la forma de abordar el lenguaje es de manera estructurada a través de una planificación, en la que todos los niveles son trabajados de manera paralela, por medio de los contenidos e indicadores de cada dimensión del lenguaje, donde ella solo propone la experiencia y estrategia, sin seleccionar los indicadores a trabajar por día.

Cabe destacar que ED1 tiene la posibilidad de proponer los objetivos, los contenidos y forma de presentarlos a partir de las características de su curso, mientras que la ED2 se guía completamente por la pauta entregada por el establecimiento, por lo que no selecciona el contenido de sus intervenciones, pero sí adecúa las experiencias a la realidad de su curso.

3. Análisis de las observaciones

- **Unidad de Estudio:** Prácticas pedagógicas de una educadora diferencial dentro de la escuela de lenguaje

Escuela1:

De acuerdo con lo observado, en las prácticas pedagógicas de la ED1, el ámbito Formación personal y social es abordado de manera transversal, y los espacios más recurrentes para esto son las rutinas y el recreo. Se observa que la educadora utiliza la afectividad para potenciar las habilidades, especialmente aquellas referidas a la identidad, como por ejemplo:

“ED: Respeto, atentos y concentrados. ¿Saben por qué es importante escuchar al amigo, lo que le gusta? porque así lo podemos conocer, si nosotros escuchamos bien al amigo, lo que a él le gusta, podemos decir: ‘mmm... al Alonso le gusta un plato de comida determinada’, y también podemos decir, sabemos qué tipo de animal le gusta más. Podemos conocer más a las personas a través de sus gustos... tos.”

Los aprendizajes esperados del ámbito Comunicación se trabajan por medio de actividades específicas que enfatizan las habilidades referidas al desarrollo descriptivo e incremento de vocabulario, como por ejemplo, por medio de exposiciones de los gustos e intereses.

A continuación se adjunta un extracto de la transcripción de una de las clases, la cual consiste en una exposición sobre los gustos de los estudiantes:

“Es: hola, les voy a presentar las cosas que me gustan.

ED: tu color...

Es: mi color favorito es rojo, azul. Mi comida es arroz con chalchicha, mi familia (ininteligible), mi animal favorito es el león,

me gustan los autos de Batman, mi súper héroe favorito es Batman”

En cuanto a Relación con el Medio Natural y Cultural, los contenidos más desarrollados se relacionan con la fauna, relaciones lógico-matemáticas y relaciones familiares. Las actividades planteadas para potenciar estos contenidos son disertaciones, exposición de láminas y el calendario. Por ejemplo:

“ED: Ya, todos tenemos una familia, ¿sí o no?, ¿Todos tenemos una familia? (Los niños asienten con la cabeza), así como en la naturaleza los animalitos tienen su familia, las personas, los seres humanos tenemos una familia. (Se dirige a un estudiante) Concéntrate en lo que está hablando la tía ¿Y se acuerdan que ustedes trajeron una foto de la familia?”

Es: Sí

ED: Cada uno va a contar sobre su familia, pero antes todas esas familia ¿En qué parte viven? ¿Cómo se llama?”

Durante la implementación de estas actividades, las cuales están planteadas a partir de los contenidos de las B.C.E.P, la educadora realiza intervenciones que potencian el lenguaje y sus diferentes dimensiones.

Entre estas intervenciones, es posible mencionar que frente a un enunciado erróneo, la educadora le proporciona el modelo correcto al estudiante, lo que genera una corrección implícita, sin dejar en evidencia el error.

“Es: Una veduda

ED: Es una verdura mi niño, es una verdura”

Otra opción para responder a estos errores, es solicitar al estudiante que se autocorrija, por medio de una pregunta, lo que permite que el niño reestructure la oración. De esta manera, promueve la continuidad de la conversación, y el estudiante participa como un interlocutor activo.

“Es: Sí y cuando mi papá tomó cerveza había un pincha

ED: ¿Había un qué?

Es: Un pincha, un pincha globo”

Además, la educadora integra los enunciados de los estudiantes por medio de la repetición o reformulación, para luego proseguir con el tópico que se estaba llevando a cabo antes de la intervención.

“ED: ¿Cómo tienen que ser las familias?

Es: Cariñosas

ED: Cariñosas ¿Qué más?

Es: Y también pueden tomar once

ED: Pueden tomar oncecita, rico tomar once, justo que hoy día estaba ideal para tomar tecito. Niños, ¿las familias tienen que ser unidas o desunidas?”

Por otro lado, para contextualizar las situaciones de aprendizaje, la docente entrega información que permite comprender algún acontecimiento de mejor manera por medio de la descripción y los detalles.

“Es: a mí me gusta el rojo

ED: ¿ven? a él le gusta solamente el rojo. Niños, shh. Saben ustedes que todas las personas no tienen los mismos gustos, cuando dicen: en gustos no hay nada escrito, es porque todas las personas tenemos gustos diferentes, a veces coinciden con otras personas, pero nuestros gustos son diferentes, porque todas las personas son... no son iguales”

Otro recurso utilizado por la educadora, es el uso de rutinas establecidas en donde se asigna un turno explícitamente para promover la participación de los

estudiantes, y se les motiva a expresar sus gustos, intereses y conocimientos en diferentes áreas.

“ED: El león puede ser peligroso. ¿y qué animal doméstico conocen ustedes?”

Es: el perro

Es: El gato

Es: El conejo

ED: Gato, bien Matías”

Se observa, además, de manera recurrente, que la docente utiliza la inducción durante sus interacciones, evaluando tanto la atención como el vocabulario de los estudiantes. Generalmente, se realiza a partir de un contenido específico, determinado por la actividad que se está llevando a cabo.

“(Describiendo láminas)

*ED: ¿qué está haciendo? ¿Cuál es la acción que está haciendo?
¿pin...*

Estudiantes: ¡tando!”

Otra acción a la que recurre la educadora para promover la participación de los estudiantes, es motivarlos a recordar experiencias, que hayan vivido tanto como grupo curso, o de manera personal, relacionadas con el contenido y con los objetivos de la clase.

*“ED: y, ¿se acuerdan de qué se trataba la disertación de ayer?,
¿sobre qué era?”*

Es: (ininteligible)

ED: ¿sobre qué era? (una estudiante se para y comienza a jugar con el borrador de la pizarra) Cinthya, siéntate Cinthya, ¿sobre qué era?

Es: ¡animalitos!

ED: ¿sobre qué?

Es: ¡animalitos!

ED: la, la... es que tú hablaste sobre animales que te gustaban del campo, pero la disertación, pero la disertación era sobre...

Es: (ininteligible), el mateo, la granada

ED: sobre nuestros gustos”

Por otro lado, para moderar la toma de turno durante las interacciones de los estudiantes, la educadora apela a la importancia del respeto y a la autorregulación.

“ED: ¿Y qué nos quieres contar de tu familia? Silencio, sean respetuosos porque a Javier le cuesta un poquito y nosotros estamos atentos, si escuchamos con respeto él va a hablar con más confianza. (Dirigiéndose a un estudiante) ¿Qué nos puedes contar?”

Durante las observaciones se identifica que la educadora invita a participar a los estudiantes en un diálogo entre ellos. Para esto, propone enunciados que permiten iniciar la interacción, los cuales están delimitados por el contenido de la actividad. De esta manera, el estudiante posee un margen sobre los enunciados que puede utilizar que resulten atinentes a la situación.

“ED: pero puede ser otra pregunta, hay varias preguntas de nuestros gustos

ED: ¿cuál otra puede ser Alonso?

Es: emmm...

ED: ella mostró mascotas, alimentos, color...

Es: ¿dónde quiere ir... dónde quiere ir tu familia?"

En cuanto al trabajo con la familia, la educadora motiva al estudiante a compartir sus experiencias vividas en la escuela. Ésta le sugiere que narre a la familia las actividades realizadas durante la jornada, y propone tareas en el hogar.

"ED: Pero espérate un segundo, cuando llegue la amiga ¿ya? Miren, ¿qué vamos a hacer con esta lámina? ¿cuál va a ser nuestra tarea, nuestro desafío? Le va a decir a su mamá que ustedes conocen los medios de transporte, pero... o a su papá, quien sea, y usted tiene que hacer el sonido"

Por último, se evidencian actividades planificadas específicamente para el desarrollo de determinadas dimensiones lingüísticas. Entre éstas, las láminas son el recurso más frecuente en las prácticas de la educadora, así como la producción de onomatopeyas.

De esta manera, el trabajo de las habilidades del desarrollo y de las habilidades lingüísticas se presenta de manera paralela, sin embargo, son los objetivos de las B.C.E.P el eje central de la intervención. Esta relación entre ambos aspectos se refleja en el siguiente extracto:

"ED: Vamos a comenzar mirando los animales, ¿ya?, vamos a mirar los animales que hemos trabajado todos estos días. Vamos a mirar los animales que son salvajes y los animales que son domésticos ¿ya? Hay animales ¿se acuerdan por qué se llamaban salvajes?"

Es1: Porque son de la serva y de la (ininteligible)

ED: Bien de la selva ¿y qué pueden ser? ¿Pueden ser peligrosos para nosotros?"

Demostración del modelo

Estudiantes: Sí

ED: ya, los animales salvajes pueden ser pe...

Inducción

Estudiantes: ligrosos

ED: Peligrosos ¿cierto?

Es2: Si hay un tiburón, si hay un tiburón eh

ED: sí, es peligroso, puede mordernos y puede matarnos

Integración
del enunciado

Es3: También si hay un dinosaurio comen carne

ED: Ya, muy bien, pero niños la otra vez vimos que los dinosaurios ya no existen, se extinguieron, ya no existen acá en el planeta tierra. Ya no existen ¿cierto?

Es4: Hay un neón (lo interrumpen los compañeros)

ED: Mira escucha a tu amigo (indica al niño)

Es4: Hay un neón pede ser peigoso

Demostración
del modelo

ED: El león puede ser peligroso. ¿y qué animal doméstico conocen ustedes? (La educadora indica con el dedo a cada estudiante)

Entrega de
turnos

Es2: el perro

Es1: el gato

Es4: el conejo

ED: Gato, bien Matías"

Al ser la temática los animales y su clasificación, se puede inferir que el ámbito que predomina es Relación con el medio natural y cultural, debido a que este contenido se vincula con conocer e identificar los atributos y características que posee la fauna y su hábitat, lo que es observado en el ejemplo anterior.

Además, dentro de este extracto se pueden identificar algunas acciones que promueven el desarrollo lingüístico, como por ejemplo demostraciones de un modelo frente a emisiones con errores fonológicos. Se observa también una inducción que guía a los estudiantes a la respuesta correcta. Por otro lado, para organizar la participación de los niños durante la conversación, entrega en forma explícita el turno por medio de un gesto. Por último, frente a los comentarios que se alejan del tema inicial, la docente integra y guía la conversación hacia el tópico que se trataba con anterioridad.

Al tener en consideración los datos obtenidos, ejemplificados en el extracto, y la organización curricular anteriormente expuesta, es posible declarar que la escuela realiza un abordaje que tiene como fundamento los contenidos de las B.C.E.P y, a partir de éstas, se integra el trabajo lingüístico a la escuela especial. Es decir, el quehacer pedagógico está basado en los contenidos y aprendizajes esperados de este currículum y las prácticas vinculadas al desarrollo del lenguaje se encuentran supeditadas a esto.

Escuela2:

A partir de las observaciones a las prácticas pedagógicas de la ED2, es posible mencionar que la conversación es el eje principal de las intervenciones de la educadora, siendo los estudiantes agentes activos. Con frecuencia, la docente utiliza un tema contingente para llevar a cabo sus intervenciones. A lo largo de dichas conversaciones, surgen diversas acciones que permiten potenciar el lenguaje en un contexto natural.

Uno de los recursos utilizados con mayor frecuencia por la educadora consiste en mediar los enunciados de los estudiantes de manera que les da sentido dentro de la conversación. Así, los temas se desarrollan a partir de las experiencias de los estudiantes, gracias a la regulación de la educadora. En el caso de que los enunciados del niño sean poco atinentes, la docente busca un modo sutil de relacionarlos con la temática de la conversación.

“Es: ¿Tía, qué hay ahí?”

ED: Son unas, unas cosas de la Tía Paty, de la tarde... no sé qué va a hacer... Miren, esto que tiene aquí la tía Paty, ¿qué son? (muestra una caja con cajas tetrapack)

Es: Basura

ED: Basura, pero ella los va a reciclar. Va a hacer otras cosas con esto. En vez de botarlo a la basura, va a ocuparla para hacer otras cosas. Lo voy a guardar acá abajo...

Es: Viejito Pascuero acuérdate de mí, me porto bien en casa, también en el colegio...

ED: (ríe) oigan niños, creo que están un poco adelantados... falta mucho para navidad. Miren, estamos en junio y navidad es en diciembre... Falta junio... (cuenta con los dedos) agosto... septiembre... octubre... noviembre... diciembre... seis meses faltan, pero la cámara ya está prendida... (indica una esquina de la sala, donde está el sensor de la alarma) Coma, coma... coma... (La educadora revisa el libro de clases.)”

Asimismo, la docente promueve la participación de los estudiantes, motivándolos a compartir experiencias personales, o a recordar vivencias colectivas. Generalmente, se comienza con un tema que puede derivar en otro. El objetivo no es trabajar un contenido específico, sino potenciar la expresión del estudiante.

“Es: Oye Renato ¿te digo?”

ED: Cuéntale po, Pablito, cuéntale lo que pasó

Es: Es que fuimos ayer pa ajuera y yo, a... andaba corriendo y después me caí...”

Además, suele utilizar un modelo lingüístico para que los estudiantes corrijan o perfeccionen sus enunciados. Para esto, se observan dos opciones: poner énfasis en alguna parte de la oración o reformular el enunciado del niño.

“Es: Se me ponieron los ojos rojos

ED: Se le pusieron...

Es: se pusieron... los ojos rojos”

Por otro lado, se observa que ante dificultades para la comprensión de lo expresado por el estudiante, la educadora solicita una aclaración de manera explícita, o por medio de una pregunta, para que el estudiante se corrija.

“Es: Tía, mi mochila... yo le dije “Yaaaaa poooo”

ED: ¿A quién?

Es: A mi mochila

ED: ¿A tu mochila?

Es: Porque, porque no se quiere cerrar

ED: Aah, no la podías cerrar... ¿y lo lograste?

Es: Sí”

Se observa el uso frecuente de la inducción, por medio de la cual los estudiantes tienen la opción de completar una oración con una palabra, o de completar una palabra con su última sílaba.

“ED: Mañana es el último día que venimos a la...

Es: escuela”

Por otro lado, para promover el intercambio entre pares, la educadora motiva al estudiante a comunicarse con sus compañeros, dándole sugerencias

sobre los temas de los cuales hablar, los que están relacionados con las experiencias de aprendizaje y la conversación.

“ED: A ver, siéntate, siéntate allá y nos cuentas a todos... ¿qué pasó?”

Es: mi hermano me empujó y me pegó en la punta”

En cuanto a la toma de turnos, la docente actúa como moderadora de las intervenciones de los estudiantes y ella determina los momentos en que cada uno participa.

“(Los estudiantes comienzan a hablar al mismo tiempo)”

ED: ¡Pero no escucho! Renato, te voy a escuchar a ti, habla, ¿Qué me quieres decir?”

Otro recurso para regular la toma de turnos es la entrega de rutinas establecidas, los cuales utiliza de manera cotidiana dentro de sus prácticas. Surge de manera natural en la conversación y las respuestas de los estudiantes son breves y acotadas al tópico. Por ejemplo, previo a la colación, se les consulta a los estudiantes qué alimento comerán.

“ED: Galletas... Pablito, ¿qué trajiste?”

Es: Lechuga

ED: Lechuga, ¿y el Pedro Pablo?”

Es: Apio

ED: Apio, y ¿tú, Jo?”

Por otro lado, la docente recurre con frecuencia a la utilización de canciones o de secuencias rítmicas, para trabajar aspectos como categorías o las cualidades sonoras del habla. También son incorporadas durante las rutinas.

“ED: Ya, ¿nos saludamos?... Ya... (cantando) Nos tomamos de las manitos... esperemos que llegue el Tomi... Niños, primero... (se dirige a un estudiante) ¿por qué está parado? siéntese. Acerque su silla para que me alcance... Primero, nos vamos a saludar bajito. (Da las instrucciones en volumen bajo). ¿Ya? ¿entendieron? A ver, a ver si entendieron... (Comienza a cantar con un volumen bajo) Hola, hola niños, cómo están hoy día, tomaditos de la mano, saludamos a las tías. (Sube el volumen de la voz) La lala la lala, la lala la lala, (baja la intensidad de la voz) Lalalalalalala (Sube el volumen de la voz) lalalalalalala...”

Ocasionalmente, la docente hace partícipes a los estudiantes de las interacciones que ésta mantiene con los padres y apoderados, las cuales se realizan mediante la libreta de comunicaciones.

“ED: No, eso lo escribí yo ayer, eso lo escribí yo... ¿Te acuerdas María Paz que yo ayer te escribí que la mamá y el papá te cuenten lo que tú traes a la escuela?

Es: Sí

ED: Ya, y tu papá me dijo “okey”, ya... la Antonia... (mira el cuaderno) nada... Antonia, hoy día vi a tu papá... cuando venía en el metro... lo vi... le dije ¡Hola! y se asustó... (Ríe) A ver... el Víctor... (muestra el cuaderno)”

Cabe mencionar que los ejemplos previamente expuestos están insertos en un contexto de conversación, el cual es el recurso principal del trabajo lingüístico llevado a cabo por la educadora de la Escuela2.

En cuanto a la implementación de las B.C.E.P, el ámbito Formación Personal y Social se aborda de manera transversal a lo largo de la jornada escolar, haciendo hincapié en las normas para potenciar una sana convivencia, y enfocándose en la autonomía.

Una de las estrategias más utilizadas para el desarrollo de este ámbito es la asignación de responsabilidades. Para esto, a los estudiantes se les ofrecen láminas que representan los roles que pueden cumplir durante una semana, como por ejemplo, el encargado del borrador, el encargado del saludo, el primero de la fila, el repartidor de los materiales, el repartidor de la colación, entre otros. A partir de sus intereses, los niños eligen una de las láminas.

“ED: ¡niños! Les dije que ahora vamos a ver las responsabilidades de la semana para ver quién va a ser el profesor, va a repartir la colación, va a entregar los cuadernos...¿ya? ¿de acuerdo?... primero piensen qué quieren hacer, pero no me digan. Pensar no es decir, primero van a pensar, después me van a decir. Voy a ir a buscarlas por mientras.

(La docente se pone de pie y va a buscar algo, sale del margen de grabación. Los niños hablan. La profesora vuelve a su silla)

ED: Ya... niños (ininteligible) (mientras coloca las láminas de las responsabilidades en el suelo, se dirige a una niña) ¿pensaste qué vas a elegir?”

El desarrollo del ámbito Comunicación se observa de manera transversal a lo largo de la jornada y, además, se puede observar a través de actividades específicas que pretenden desarrollar habilidades relacionadas principalmente con actividades grafomotoras.

“ED: Mira, fíjate bien, fíjate bien las letras, para que las copies igual, ¿ya?... Ya Juampi... Hola Camilo, ¿cómo estás?, ¿bien?, qué bueno... ¿y esos guantes? ¿son nuevos? No los había visto, son lindos... Javi, bien, pero mira, tienes que escribir una al lado de la otra, no una arriba y otra abajo, porque éstas están todas cerquitas, y una al lado de la otra... Bien Tomi, pero mira, te faltó la A. Eh... Camilo, venga para acá a escribir su nombre.... Niños,

cuando escribimos el nombre, las letras tienen que ser iguales, y tienen que estar una al lado de la otra. No puede ser una más grande y una más chica. Tienen que ser todas del mismo porte, estar ordenadas.”

A diferencia de los ámbitos anteriores, Relación con el Medio Natural y Cultural se aborda por medio de actividades específicas que buscan trabajar algún contenido, los cuales responden al contexto y al entorno en el cual están inmersos los estudiantes. Se recurre a material concreto y a las experiencias personales para desarrollar los conceptos referentes a este ámbito. Por ejemplo, para trabajar el tema de “La energía”, la educadora les pregunta a los estudiantes qué saben acerca de ésta. A medida que surgen diferentes ideas, la educadora representa en la pizarra las respuestas de los niños por medio de un dibujo, para luego buscar las conexiones entre éstas.

“ED: ¡energía! . Tomás quédate sentado en tu silla. Y ¿qué quiere decir energía? ¿cuál es esa palabra?

Es: (varios hablan) yo sé

ED: a ver, Renato, el Renato va a hablar

Es: fuerza

*ED: yaaa. El Renato dice que tiene que ver algo con la fuerza. Voy a dibujar a un señor entonces a un señor con fuerza (**Dobla sus brazos hacia arriba en un ángulo de 90°**). Un señor porque Renato dice que tiene que ver con la fuerza, o sea con músculos*

Es: sí

ED: un señor musculoso, con fuerza porque Renato dice que la energía tiene que ver con la... fuerza, cierto

Es: tía, yo sé

ED: a ver que dice la Jo, qué sabe de la energía la Jo

Es: Sirve para andar los juguetes

ED: ¡Víctor! ¿Cómo?

Es: Las baterías

ED: Ah, la energía tiene que ver también con los juguetes, ¿como con un auto por ejemplo?"

A partir de lo observado en las prácticas de la ED2, es posible afirmar que la planificación de experiencias está orientada a generar dinámicas relacionadas con el desarrollo de habilidades lingüísticas; a partir de éstas se trabajan los Aprendizajes esperados de las B.C.E.P. A continuación se presenta un extracto de una clase observada durante la investigación.

“(Los niños están dibujando y pintando al “monstruo de la basura”, el cual se relaciona con el capítulo visto anteriormente de la serie “Capitán Planeta”)

Es: ¡Veo un perro!, ¡veo un perro!, ¡veo un perro!

ED: Pero... ¿por qué estás sentado así?

Es: Ahí hay un perro (se acerca a la puerta e indica hacia afuera)

ED: ¿Eso es un perro?

Es: No, un gato.

ED: Sí, pero ya se fue, se fue...

Es: Es que, es que, es que siempre pasa el mismo gato

Puesta en duda

*ED: Es que son rápidos. Sí, no siempre lo podemos ver. Niños, a veces mi gata me pasa que veo al (ininteligible) encima de mi mesa, de repente miro, y está en el sillón, y miro de nuevo, y está en la silla (**mientras lo dice, mueve su cuerpo indicando hacia dónde mira**) Es súper rápida para moverse...*

Mediación

Es: Mi bici rápida

ED: ¿Qué?

Solicitud de reparación de quiebre

Es: Mi bici es súper rápida

ED: ¿tu bicicleta? La mía también... Víctor... ¡Ya, apúrense!, apúrense en terminar... Se tienen que apurar en terminar, porque si no, no van a terminar nunca, y tenemos que hacer otra cosa después... ¿Terminó? Víctor, ¿terminaste? (ininteligible) Siéntate derecho... Niños, terminen porque tenemos que hacer otra cosa, otro juego también, en el círculo.

Es: Tía, mi mamá está enferma

Mediación

ED: ¿Qué le pasó?

Es: Le van a sacar al bebé

ED: No, todavía no, Víctor, todavía no... Quizás está un poco delicada, y a lo mejor tiene que descansar con el bebé, pero no creo que saquen al bebé todavía... ¿terminó? Ah, qué bueno...

Es: Tía, yo también tengo un hermano”

La situación que se observa en el ejemplo, corresponde a un trabajo en mesa en donde los estudiantes realizan un dibujo. Se puede relacionar esta actividad con el ámbito de Comunicación, específicamente al área de lenguajes artísticos. A lo largo del trabajo, la educadora propicia las interacciones de manera que la conversación se mantiene constantemente. Frente a un error

conceptual, la docente utiliza una puesta en duda, para que el estudiante reformule su enunciado. Luego continúa el tópico que inició dicho estudiante, y agrega una experiencia personal. Posteriormente responde del mismo modo ante el inicio de nuevos tópicos. Esto permite además, abordar contenidos de otros ámbitos del currículum, como Relación con el Medio Natural y Cultural.

Es posible apreciar que la educadora media el espacio para que la conversación se desarrolle naturalmente, sin restringir los temas o la participación de los estudiantes. En este caso, se ejemplifica que el trabajo en mesa puede estar acompañado de interacciones lingüísticas, en donde se potencian aprendizajes esperados correspondientes al núcleo Lenguajes artísticos y habilidades pragmáticas.

Sobre la base de lo observado y lo anteriormente descrito, se puede declarar que en el establecimiento el quehacer pedagógico tiene como eje central el desarrollo y potenciación de habilidades lingüísticas, y es a partir de esto que se plantean experiencias que integran los contenidos de las B.C.E.P.

Síntesis

A partir de las observaciones llevadas a cabo en las dos instituciones, es posible declarar que las B.C.E.P están presentes en el trabajo de ambas educadoras. Existe un manejo de éstas, y se plantean diversas actividades que apuntan a sus diferentes ámbitos. Para esto, se dispone de dos formas de trabajo: la ED1 cuenta con un horario que indica cuándo y a qué hora se trabajará cada ámbito, mientras que la ED2 incluye los contenidos de las B.C.E.P de manera integrada y no predeterminada por un horario establecido en bloques.

Los principios pedagógicos de las B.C.E.P forman parte de las prácticas de las docentes, y se toman en consideración tanto en las clases como en las interacciones. Esto se refleja, por ejemplo, al realizar intervenciones orientadas a las características y necesidades de cada estudiante. Además, es posible observar en las prácticas de ambas educadoras la utilización constante del refuerzo positivo, potenciando una relación afectiva y significativa. Con frecuencia

recurren al juego para desarrollar diversos aprendizajes y habilidades, fomentando la creatividad, la imaginación y la libertad, y consideran las experiencias y los conocimientos previos de los estudiantes para que las situaciones educativas cobren mayor significancia y sentido para ellos.

Según lo observado, se aprecia que el ámbito Formación Personal y Social se trabaja de manera transversal durante la jornada escolar. Por lo tanto, habitualmente no se observan maneras específicas de trabajar estas habilidades. Los espacios más recurrentes para desarrollar esta área son las rutinas y el recreo.

El ámbito Comunicación se aborda, también, de forma transversal, por medio del diálogo. Sin embargo, es posible apreciar actividades específicas que buscan promover de manera más intencionada determinados aprendizajes correspondientes a este ámbito. Además, durante las actividades se mantiene una interacción constante con el grupo curso, promoviendo la participación activa y la comunicación oral, verbalizando las acciones que se están llevando a cabo. Esto permite que los estudiantes tomen un papel protagónico durante el transcurso de la clase.

Por último, en cuanto al ámbito Relación con el Medio Natural y Cultural, se proponen actividades más específicas e intencionadas, por lo tanto, se abordan los aprendizajes como un contenido determinado. Además, se recurre a situaciones cotidianas, rescatando las experiencias de los estudiantes, y utilizando material concreto.

La rutina del calendario es un recurso utilizado por ambas educadoras, quienes acuden a esta estrategia para llevar a cabo un trabajo más integrado y completo de este ámbito, ya que se abordan las relaciones lógico-matemáticas, las características de la naturaleza y las costumbres sociales.

Con respecto a las intervenciones pedagógicas tendientes a promover el desarrollo del lenguaje, se observa que las experiencias de aprendizaje basadas en la conversación, el diálogo y el juego son las más recurrentes e integran tanto

las habilidades lingüísticas como las habilidades del desarrollo propias de cada edad. Estas intervenciones pueden ser tanto a nivel grupal como individual, y se observan en diferentes situaciones. Es posible mencionar conversaciones entre dos interlocutores, conversaciones grupales, o situaciones dirigidas, en las que hay normas específicas para interactuar.

Las docentes en su quehacer pedagógico recurren a diferentes acciones que pueden ser consideradas como estrategias que potencian o desarrollan habilidades lingüísticas disminuidas. Por ejemplo, la entrega de un modelo permite trabajar el lenguaje de manera implícita y significativa, donde se pretende que el estudiante, de manera natural, logre captar la forma adecuada de presentar un enunciado sin que el docente haga hincapié en los posibles errores.

Por otro lado, al tomar en cuenta los enunciados de los estudiantes dentro de la conversación, se le da sentido a las interacciones de éstos, lo que permite que la conversación se transforme en algo significativo para el grupo. Esto motiva al educando a participar en las situaciones de aprendizaje y, en consecuencia, lo motiva a expresar y a comunicar de forma espontánea.

Otra forma de hacer parte efectiva de los intercambios comunicativos al estudiante, es que en caso de que la conversación se vea interrumpida por la incomprensión del mensaje, sea por la formulación inadecuada del enunciado, o por dificultades externas, se le solicite una aclaración.

Se observa que las interacciones no sólo surgen entre estudiante y docente, sino también, entre el estudiante y sus pares. De esta manera, se busca incorporar diversas habilidades comunicativas. Asimismo, se promueve la comunicación entre el estudiante y los miembros de su familia, incentivándolo a interactuar con ellos. Para esto, la educadora le puede comentar al menor sobre las informaciones e interacciones que se tiene con la familia y, también, promover que las experiencias del aula sean relatadas y comentadas en el hogar.

Se reconoce en las observaciones que los tópicos más significativos para promover el uso del lenguaje son las experiencias personales, ya que tienen

relación con su contexto inmediato y con elementos cotidianos, lo que permite generar un relato a partir de sus conocimientos.

Otro aspecto observado es la mediación de turnos, para lo cual la intervención de la educadora debe ser pertinente. Actuar como moderadora en el grupo curso facilita la adquisición de esta habilidad, así como la atingencia y mantención del tópico.

Por otro lado, se aprecia que otro recurso utilizado por las educadoras son las canciones o secuencias rítmicas como una herramienta dentro de las experiencias de aprendizaje. Con esto, además de motivar a los estudiantes, se promueve la incorporación de las cualidades sonoras del habla, el desarrollo de la conciencia fonológica, y se pueden trabajar categorías semánticas.

Por último, se considera la inducción como una estrategia que puede ser usada para evaluar la atención de los estudiantes, para trabajar atingencia y para desarrollar conciencia fonológica. Es decir, para responder a la inducción de una palabra u oración, el estudiante debe estar atento a lo dicho por la educadora, debe tener en consideración el tema del cual se está hablando y debe discriminar según las opciones de su propio léxico.

VI. CONCLUSIONES

VI. CONCLUSIONES

Con el propósito de dar cierre a la presente investigación se realiza la conclusión a través de los datos obtenidos mediante las referencias bibliográficas utilizadas en el marco teórico, las entrevistas dirigidas a las educadoras diferenciales de las escuelas de lenguaje, y las observaciones no participantes.

Posterior a la sistematización de datos con sus respectivos análisis se dan a conocer los resultados finales, los cuales están vinculados a la interrelación de las Bases Curriculares de Educación Parvularia y el trabajo específico en escuelas de lenguaje.

Para dar respuesta a los objetivos propuestos en la investigación se exponen de manera consecutiva uno a uno los objetivos específicos, cumpliendo así con el objetivo general.

Por lo tanto, en lo referido al primer objetivo específico:

“Describir la implementación didáctica de las B.C.E.P. en las diversas prácticas educativas de la escuela de lenguaje.”

A partir de la recogida de datos, es posible afirmar que las Bases Curriculares de la Educación Parvularia están presentes en las prácticas pedagógicas de las educadoras diferenciales en las escuelas de lenguaje.

El tipo de organización curricular que adopta la escuela depende del enfoque y los objetivos que busca cada uno de los establecimientos, ya que las B.C.E.P son de carácter flexible, lo que permite adaptarlas a la misión y visión de la institución.

De acuerdo con lo observado se identifican dos formas de trabajo: la primera se establece con la organización e implementación de las B.C.E.P en reuniones mensuales, orientadas en un plan anual que propone temáticas para el trabajo a lo largo del año. En este plan, también se establecen los ámbitos, núcleos y

aprendizajes esperados, que se trabajarán en un mes. Esto permite tener un plan de acción a corto plazo y flexible donde se puedan evaluar los avances de los estudiantes y del quehacer pedagógico.

La segunda forma de trabajo, es la creación de un plan de trabajo anual que se elabora al comienzo del año escolar, por medio de una reunión técnica, donde se determinan los contenidos y temáticas de manera mensual. La planificación se organiza y evalúa de manera trimestral. Esto permite realizar un trabajo sistematizado, donde se considera gran parte de los aprendizajes esperados y evita el excesivo uso de un único objetivo.

Es decir, los Aprendizajes esperados se pueden plantear de manera mensual o anual. Las B.C.E.P proponen diferentes tipos de planificación, ya sea a corto, mediano o largo plazo, por lo que la escuela puede determinar la manera que más concuerde y responda a sus planteamientos curriculares.

Además, la manera de estructurar el trabajo diario se da de dos formas: en una los ámbitos se establecen en un horario determinado por bloques, y en la otra se plantean objetivos diarios de los tres ámbitos sin fijar un orden de implementación. De esta manera la educadora es quien decide cómo organiza su jornada escolar.

La generación de un ambiente propicio para el aprendizaje, está altamente influenciada por la implementación de los principios pedagógicos propuestos por las B.C.E.P. Por lo tanto al incorporarlas en las prácticas de la escuela de lenguaje, se deben considerar como fundamento para el desarrollo integral del niño. Bajo este aspecto, es posible declarar que esto se observa en las prácticas de ambas docentes, por ejemplo, cuando consideran las características personales de sus estudiantes, cuando desarrollan y potencian la confianza, o cuando recurren al juego.

Sumado a esto, es posible identificar que cada ámbito se aborda de maneras diferentes, haciendo notar características de cada uno:

El ámbito *Formación Personal y Social*, se aborda de manera transversal a lo largo de la jornada, lo que permite integrarlo en las distintas actividades diarias, ya sea durante el saludo, actividades específicas, recreativas y/o planificadas. Es decir, se potencian estos aprendizajes de manera cotidiana.

Generalmente, se observa que el manejo de la conducta puede ser abordado desde este ámbito. Las educadoras relacionan el aspecto conductual directamente con la autorregulación de los estudiantes, y de esta forma buscan hacerlos conscientes de sí mismos, para que sean responsables de sus propios actos; y de las repercusiones que tienen en ellos y en su entorno.

Con respecto a *Comunicación*, está presente de manera transversal en cada situación de aprendizaje, independiente de el contenido que se trabaje y, además, se puede abordar de forma intencionada para dar respuesta al plan específico individual elaborado por el profesor especialista.

La categoría de *Lenguaje escrito*, correspondiente al núcleo *Lenguaje verbal*, se relaciona principalmente a la reproducción de signos, la grafomotricidad y la asociación del fonema-grafema. No se observa un proceso para motivar a los menores a interesarse por el reconocimiento de diferentes textos y a que interpreten los mensajes del entorno, lo que restringe la posibilidad de descubrir las oportunidades que brindan los textos escritos.

Con respecto a los *lenguajes artísticos*, se observa que se brindan pocas instancias para abordar este núcleo, y cuando esto se lleva a cabo, el objetivo es difícil de identificar. Además se limita la libertad de expresión del niño al imponer normas que lo dirigen a realizar la actividad de una determinada forma.

En cuanto a *Relación con el medio natural y cultural*, a diferencia de los primeros ámbitos que se trabajan de manera transversal, se lleva a cabo por medio de actividades con objetivos específicos correspondientes a éste. Los temas más recurrentes son el reconocimiento de animales, profesiones y oficios, conceptos de familia, tradiciones culturales y relaciones lógico-matemáticas y cuantificación.

Con relación al segundo objetivo específico:

“Identificar las estrategias didácticas orientadas al desarrollo del lenguaje y la comunicación en niños con T.E.L.”

Por medio de la observación y posterior análisis se pueden identificar diversas acciones que permiten el desarrollo de las habilidades lingüísticas, las cuales pueden ser consideradas como estrategias que son parte de las prácticas pedagógicas de las educadoras diferenciales.

Por un lado, las educadoras realizan un *aporte de información lingüística del contexto*. Esto se da cuando la profesora entrega un aporte de información emergente de la situación. Esta estrategia se puede utilizar para iniciar o mantener un tópico, para aclarar un concepto, entre otros.

Además, llevan a cabo una *demonstración de modelo* la cual consiste en que la docente se presenta como un modelo a seguir, de manera que el niño imite su conducta verbal. Puede llevarse a cabo mediante una corrección explícita o implícita. Se observa que se utiliza para desarrollar vocabulario, pronunciación y estructuración de oraciones.

En el caso de que se presente un error en el enunciado del menor, las educadoras realizan una *solicitud de reparación de quiebre*, lo cual consiste en una petición de clarificación de la emisión del estudiante, para continuar con el diálogo.

Por otro lado, las docentes hacen una *mediación de las interacciones lingüísticas* al recoger el enunciado del estudiante e involucrarlo en la conversación. De esta manera se cohesiona la emisión del menor con el diálogo para que este resulte atingente en el caso de no serlo.

El uso de *rutinas establecidas*, las cuales generan un contexto de intercambio lingüístico predecible para el estudiante; la *mediación entre los turnos*, en donde se moderan los momentos de intervención de los interlocutores dentro del diálogo; y la *promoción de intercambio entre los pares*, que busca motivar a los

estudiantes a realizar intercambios comunicativos entre ellos, tienen como objetivo promover la participación de los estudiantes dentro de la conversación.

Se observa además la utilización de *inducciones*, en donde las educadoras ayudan al niño dando parte de la respuesta, como por ejemplo, una vocal, una sílaba o una palabra. Esta estrategia permite desarrollar la conciencia fonológica y el vocabulario. Las docentes la utilizan recurrentemente para verificar si los estudiantes están prestando atención.

Por otro lado, se recurre con frecuencia a la *promoción de experiencias personales*, en donde se incentiva a que alguno de los interlocutores relate una vivencia que puede ser individual o compartida con el curso. De esta manera, se trabajan temáticas significativas y conocidas para el grupo.

Se identifica también que las educadoras realizan una *promoción del trabajo con la familia*. Para esto, motivan a los estudiantes a narrar sus experiencias vividas en la escuela, o les informan sobre las interacciones que mantienen con los padres.

La incorporación de *secuencias rítmicas o canciones*, permite a las educadoras potenciar la memoria por medio de la nominación de objetos (como por ejemplo con las canciones referidas a los días de la semana, meses, o animales), o, trabajar las cualidades sonoras del habla (ritmo, volumen, tono). Para esto, se recurre a rimas, trabalenguas y/o canciones.

Finalmente, se observa que para el trabajo de algunas habilidades lingüísticas, las docentes realizan *actividades específicas* que apuntan a una dimensión determinada.

Estas estrategias pueden estar inmersas en diferentes contextos, como juegos, conversaciones grupales, conversaciones entre dos interlocutores, o actividades dirigidas que estén reguladas por normas determinadas.

En cuanto al tercer objetivo específico:

“Establecer una relación entre las estrategias didácticas identificadas y el trabajo orientado sobre las Bases Curriculares de Educación Parvularia.”

A partir de los aspectos teóricos y de la observación, es posible identificar dos maneras de relacionar ambos objetos de estudio. En una de las opciones, las Bases Curriculares de la Educación Parvularia son el sustento de la clase, en el cual se integra el trabajo lingüístico. Como segunda opción se encuentra la posibilidad de centrar la intervención en el trabajo lingüístico y desde ahí abordar los aprendizajes esperados de las B.C.E.P.

Debido a que tanto el Decreto Exento N°1300 como las B.C.E.P no imponen una metodología de implementación, es que la elección de la forma de trabajo va a depender del paradigma y visión del establecimiento con respecto a su rol. Por lo tanto, la organización curricular, que contiene ambos aspectos, está influenciada por el enfoque imperante de la escuela.

El trabajo lingüístico realizado por medio de las estrategias específicas se relaciona con el desarrollo de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia en la medida que ambos aspectos potencien y fortalezcan una misma dimensión del lenguaje. Es decir, por un lado, las estrategias específicas permiten el desarrollo de una dimensión, y por otro, las B.C.E.P apuntan a habilidades de una dimensión. Cuando estrategia y ámbito se dirigen a la misma dimensión, se logra la interrelación de estos dos objetos de estudio, cumpliendo el objetivo principal de la escuela de lenguaje.

Este punto de encuentro entre ambos elementos se puede evidenciar en diversas situaciones. El ámbito Formación personal y social se vincula al desarrollo de las habilidades pragmáticas. La interacción se convierte en el medio para trabajar estos aspectos, ya que se pone en uso el lenguaje dentro de un contexto social e inmediato. Además, se caracterizan por contar con normas que ayudan y permiten una interacción más enriquecedora y apropiada.

De las expresiones más evidentes de esta interrelación entre el ámbito Formación personal y social, y la dimensión pragmática es posible mencionar que el respeto al otro se corresponde con la toma de turno y mantención del tópico, el conocimiento de uno mismo se relaciona con la identificación y expresión de emociones; el inicio de conversaciones para comunicar sus intenciones se asocia con la intención comunicativa; y el descubrimiento de que su acción produce resultados sobre el entorno se relaciona con el manejo de las funciones del lenguaje.

En cuanto al ámbito Comunicación, se evidencia una relación con las cuatro dimensiones del lenguaje. Con respecto a la dimensión pragmática, se promueve la expresión de sentimientos, y la comunicación con diferentes propósitos respetando turnos y escuchando atentamente. La dimensión semántica se relaciona con la expansión del vocabulario, la integración de palabras nuevas por medio de la experiencia, la elaboración de secuencias, y la descripción de láminas. En lo referido al aspecto morfosintáctico, se consideran aprendizajes tales como la expresión por medio de estructuras oracionales completas y la elaboración de expresiones orales como chistes, poemas, adivinanzas entre otros. La dimensión fonético-fonológica se relaciona con el desarrollo de la conciencia fonológica, la asociación fonema-grafema, la diferenciación del sonido de las sílabas, y la integración de los aspectos sonoros del habla por medio de la utilización de instrumentos musicales.

Por último, el ámbito Relación con el medio natural y cultural permite establecer una relación con la dimensión semántica, debido a que se plantean aprendizajes referidos a conceptos específicos, por lo tanto, la ampliación del vocabulario está presente constantemente. Además, la identificación y desarrollo de categorías semánticas se puede vincular a los aprendizajes relacionados con los animales, los elementos del universo, los medios de transporte, las relaciones de parentesco, entre otros. Las nociones de temporalidad se abarcan en el núcleo de *Relaciones lógico-matemáticas y cuantificación*.

En resumen, a partir de la investigación, es posible señalar que existen relaciones entre las B.C.E.P y el Lenguaje. Se puede apreciar que cada uno de los ámbitos puede ser vinculado con una de las dimensiones de éste, debido a que por medio de los Aprendizajes esperados se puede potenciar ciertas habilidades lingüísticas y viceversa. Ambas educadoras proponen experiencias de aprendizajes que permiten la interrelación entre ambos objetos de estudio. De esta manera, mediante sus prácticas pedagógicas promueven el desarrollo integral de los estudiantes.

Como consideraciones finales, es de real importancia mencionar que el docente debe ser consciente de las herramientas que posee, intencionando su quehacer para así lograr elaborar objetivos que satisfagan las necesidades del grupo, siendo esta una de las características del rol que cumple la educadora diferencial, respondiendo tanto a las cualidades propias de un estudiante en edad preescolar, como a las características del Trastorno Específico del Lenguaje.

VII. BIBLIOGRAFÍA

VII. BIBLIOGRAFÍA

- Acuña, X; Sentis, F (2004). Desarrollo pragmático en el habla infantil. Recuperado el 17 de Octubre de 2012 desde <http://www.onomazein.net/10/desarrollo.pdf>
- Acosta, V., Moreno, A. (1999). *Dificultades del lenguaje en ambientes educativos. Del retraso al Trastorno Específico del Lenguaje*. España: Masson.
- Aguado, G., (1999). *Trastorno Específico Del Lenguaje. Retraso del lenguaje y Disfasia*. España: ALJIBE
- Aguilar, L. (s.f.). *El informe Warnock*. Recuperado el 1 de Agosto de 2013, de <http://mda.una.edu.ve/UserFiles/file/informe-warnock.pdf>
- Akmajian, A., Demers R., Harnish, R. (1995). *Lingüística: Una introducción al lenguaje y la comunicación*. España: Alianza Universidad Textos
- Alonso, L. (2000, Junio). El papel del lenguaje interior en la regulación del comportamiento. *Educere*. Obtenida el 1 de Junio, 2012, de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19512/1/articulo9-4-9.pdf>
- ASHA. (1980). American Speech-Language-Hearing Association. Recuperado el 30 de Noviembre de 2012, de <http://www.asha.org/public/speech/development/lenguajehabla.htm>
- Berger, P., y Luckmann, T. (2003). *Construcción social de la realidad* (18° ed.). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Comisión de expertos de Educación Especial. (Septiembre de 2004). *Nueva perspectiva y visión de la educación especial*. Recuperado el 2 de Agosto de 2013, de http://www.rmm.cl/usuarios/equiposite/doc/200603021238250.informe_expertos_educ_especial.pdf
- Dale, P. (1980). *Desarrollo del lenguaje. Un enfoque psicolingüístico*. México: Trillas.
- Dec. exento N°192. (1997). *Aprueba planes y programas de estudio para atender niños con trastornos de la comunicación primarios, secundarios adquiridos*

y del desarrollo y del habla. Recuperado el 1 de Agosto de 2013, de https://www.google.cl/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&ved=0CC0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.opech.cl%2Flegislativo%2Fplanes_programas%2F1005%2520Dec%2520192%2520planes%2520y%2520prog%2520trastornos%2520habla.doc&ei=frAOUqzsK4KhigLsloCoBA&usg

- Echeverría, R. (2003). *Ontología del Lenguaje*. Chile: Comunicaciones Noreste Ltda.
- EducarChile. (s.f.) *Bases Curriculares 2012: entrevista Loreto Fontaine*. Recuperado el 2 de Agosto de 2013 de <http://www.educarchile.cl/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?ID=214326>
- Escandell, M. (1996). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel, S.A.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gardner, C. y Petersen, D. (2011). Trastorno Específico del Lenguaje. Una revisión. *Revista Chilena de Fonoaudiología*. Obtenida el 13 de Agosto de 2013, de <http://www.revfono.uchile.cl/index.php/RCDF/article/viewFile/17348/18089>
- Garton, A. (1994). *Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición*. España: Paidós Ibérica S.A.
- Gobierno de Chile. (Mayo de 2010). *AYUDA MINEDUC*. Recuperado el 10 de Agosto de 2013, de http://www.ayudamineduc.cl/informacion/info_nive/nive_espe/index.php
- Gobierno de Chile. (s.f.). *AYUDA MINEDUC*. Recuperado el 10 de Agosto de 2013, de http://www.ayudamineduc.cl/informacion/info_nive/nive_espe/index.php
- Godoy, M., Meza, M., & Salazar, A. (2004). *Antecedentes históricos, presente y futuro de la educación especial en Chile*. Recuperado el 1 de Agosto de 2013, de http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201304151210180.doc_Antecedentes_Ed_Especial.pdf
- Goodman, K. (1995). *El lenguaje integral*. Argentina: Aique

- Grice, Paul H. (1975), *Logic and Conversation*, en Ortega, J. (2007). Aproximación a la Pragmática. *Revista de Didáctica*. Recuperado del 07 de Agosto de 2013 desde <http://www.marcoele.com/num/4/02e3c0994b1011f05/jenaro.pdf>
- Julio, C., Conejeros, M., Donoso, E., Murillo, M., & Díaz, C. (Junio de 2012). *El Profesor de Educación Diferencial en Chile para el Siglo XXI: Tránsito de Paradigma en la Formación Profesional*. Recuperado el 2 de Agosto de 2013, de <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/viewFile/109/41>
- Ley 20.370 General de Educación (2007). República de Chile
- Ley 20.422 (2010). República de Chile
- Ley n° 19.284. (Enero de 1994). *Ley de Integración social de las personas con discapacidad*. Recuperado el 1 de Agosto de 2013, de http://www.fnd.cl/Ley_19.29...pdf
- Mendoza, E. (2001). *Trastorno específico del lenguaje*. Barcelona: Ediciones Pirámides.
- MINEDUC (2010). Decreto N°170, Fija Normas para determinar los alumnos con Necesidades Educativas Especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para la Educación Especial. República de Chile.
- MINEDUC. (2004). *Antecedentes históricos, presente y futuro de la educación especial en Chile*. Recuperado el 1 de Agosto de 2013, de http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201304151210180.doc_Antecedentes_Ed_Especial.pdf
- MINEDUC. (12 de Septiembre de 2009). *Biblioteca del Congreso Nacional de Chile*. Recuperado el 09 de Agosto de 2013, de <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>
- MINEDUC. (21 de Abril de 2010). *Biblioteca del Congreso Nacional de Chile*. Recuperado el 10 de Agosto de 2013, de <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=206596&buscar=decreto+1300+tel>
- MINEDUC. (s.f.). *Ayuda MINEDUC atención ciudadana*. Recuperado el 10 de Agosto de 2013, de http://www.ayudamineduc.cl/informacion/info_nive/nive_espe/index.php

- Ministerio de Planificación. (Febrero de 2010). *Ley n°20422 Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad*. Recuperado el 2 de Agosto de 2013, de SENADIS: http://www.senadis.gob.cl/pag/177/557/ley_n20422
- Musitu, G., et al. (1993). *Psicología de la Comunicación Humana*. Argentina: Editorial LUMEN.
- Owens, R. (2003). *Desarrollo del lenguaje*. Madrid: Pearson Educación.
- Real Academia Española. (2004). En *Diccionario de la lengua española* (ed. 22°). Obtenida el 31 de Mayo, 2012, de http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=aprendizaje
- Serra, M., Serrat, E., Solé, R., Bel, A., Aparici, M. (2001). *La adquisición del lenguaje*. España: Ariel Psicología
- Torres, M. (2007). Pedagogía del lenguaje viviente para comprometer la mente y el corazón en acción empoderante. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46. Obtenida el 1 de Junio, 2012, de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1712Torresv2.pdf>
- UNESCO. (Junio de 1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre necesidades educativas especiales*. Recuperado el 1 de Agosto de 2013, de <http://educacionespecial.sepdf.gob.mx/educacioninclusiva/documentos/Politicalnternacional/DeclaracionSalamanca.pdf>
- Unidad de Educación Especial. (Agosto de 2005). *Política Nacional de Educación Especial. Nuestro compromiso con la Diversidad*. Recuperado el 2 de Agosto de 2013, de <http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/File/DOCUMENTOS%20VARIOS%202008/POLITICAEDUCESP.pdf>

VIII.

ANEXOS

Índice

I. Cartas de Solicitud para Acceder a la Información	3
• Solicitud para la Observación y Registro en Escuela de Lenguaje	4
• Solicitud para Observación y Registro dirigido al informante	7
• Solicitud para registro de audio y video dirigido a apoderados	9
• Compromiso del Equipo Investigador	11
II. Formato Inicial del Instrumento	13
• Guión inicial de Entrevista	14
III. Primera Validación del Instrumento	17
• Validación Señora Yeni Díaz Monares	18
IV. Segundo Formato del Instrumento	22
• Segundo guión de Entrevista	23
V. Segunda Validación del Instrumento	26
• Validación Señor Mario Cortés Palma	27
VI. Formato Final de los Instrumentos	29
• Guión Final de Entrevista	30
VII. Transcripción de Entrevistas	32
VIII. Sistematización de Entrevistas	58
IX. Transcripción de Registro Audiovisual	74
X. Identificación de Categorías	170

I. Cartas de Solicitud para Acceder a la Información

Abril de 2013
Santiago

SOLICITUD PARA OBSERVACIÓN Y REGISTRO EN ESCUELA DE LENGUAJE

Sra. Patricia Moraga
Directora Escuela Ivun cupal catemu
Presente

Las estudiantes de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Diferencial de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, en proceso de titulación, como parte del trabajo de Memoria de Título, han iniciado una investigación titulada: **Estudio exploratorio-descriptivo sobre la interrelación entre las Bases Curriculares de Educación Parvularia y el trabajo de la escuela de lenguaje.** Sus nombres son:

Tania Madrid Figueroa, RUN 15.934.764-8
Patricia Ortega Rojas, RUN 17.338.216-2
Javiera Ramírez Díaz, RUN 17.031.805-6
Paulina Reyes Muñoz, RUN 17.673.731-K
Ruth Vásquez Leiva, RUN 17.585.126-7

A cargo de esta investigación, como profesoras guías, se encuentran las docentes de la Universidad **Ximena Acuña Robertson** y **Valeria Rey Figueroa.**

El proyecto de investigación tiene por finalidad determinar de qué manera se articula el trabajo específico para abordar las necesidades lingüísticas de los niños, con la orientación que entregan las Bases Curriculares de Educación Parvularia en la escuela de lenguaje. Con este fin, el objetivo general es **“analizar de qué manera se visualiza la interrelación en el trabajo especializado que se aborda sobre las necesidades lingüísticas y comunicativas de los niños con TEL en escuela de lenguaje y la implementación de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia.**

Para llevar a cabo este estudio, se pretende observar durante 2 días a la semana, por alrededor de un mes, la rutina pedagógica de un docente a cargo de un Primer Nivel Transición. Para validar esta información, se requiere realizar un registro de audio y video, lo que implica contar con la autorización de los

apoderados del curso seleccionado. Además, para complementar los datos obtenidos, se entrevistará al docente en cuestión, el cual es necesario que tenga como requisito mínimo tres años ejerciendo profesionalmente.

Ante esto, solicitamos a usted la autorización para ingresar al establecimiento a observar las prácticas docentes y entrevistar a éstos. Si la metodología propuesta no está acorde a las características de la escuela, se pueden buscar alternativas por medio de una reunión con el objetivo de que ambas partes queden conformes.

Se espera contar con la participación voluntaria de los educadores durante el proceso. Cabe mencionar que la totalidad de los datos recopilados serán de carácter confidencial, por lo que ni los educadores ni los estudiantes serán identificados por su nombre, de manera que no puedan ser individualizados. Toda la información que se obtenga de este trabajo será con fines exclusivamente relacionados con la investigación.

Saludan atentamente a usted.

Ximena Acuña Robertson

Valeria Rey Figueroa

Santiago, _____ de _____ de 2013

DOCUMENTO DE AUTORIZACIÓN

Yo, _____, RUN _____,
(cargo) _____, autorizo a las estudiantes
de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Diferencial de la
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación en proceso de titulación:

Tania Madrid Figueroa, RUN 15.934.764-8

Patricia Ortega Rojas, RUN 17.338.216-2

Javiera Ramírez Díaz, RUN 17.031.805-6

Paulina Reyes Muñoz, RUN 17.673.731-K

Ruth Vásquez Leiva, RUN 17.585.126-7

A ingresar al establecimiento con el objetivo de recopilar información para la
investigación titulada “**Estudio exploratorio-descriptivo sobre la interrelación
entre las Bases Curriculares de Educación Parvularia y el trabajo de la
escuela de lenguaje**”, para lo cual se dispondrá del curso _____, a cargo
de la docente _____, en la jornada de _____, durante los
meses de _____ del año 2013

Acepto los términos y condiciones en que se desarrollará la investigación, los
cuales he tomado conocimiento por medio de la “solicitud de observación y
registro en una escuela de lenguaje”.

NOMBRE
RUT

Santiago, Abril del 2013

SOLICITUD PARA OBSERVACIÓN Y REGISTRO

Sra. Paula Rodríguez
Educatora de Escuela San Ivun Cupal Catemu
Presente

Como estudiantes de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Diferencial de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, en proceso de titulación, hemos iniciado una investigación titulada: **Estudio exploratorio-descriptivo sobre la interrelación entre las Bases Curriculares de Educación Parvularia y el trabajo de la escuela de lenguaje**. Nuestros nombres son:

Tania Madrid Figueroa, RUN 15.934.764-8
Patricia Ortega Rojas, RUN 17.338.216-2
Javiera Ramírez Díaz, RUN 17.031.805-6
Paulina Reyes Muñoz, RUN 17.673.731-K
Ruth Vásquez Leiva, RUN 17.585.126-7

A cargo de esta investigación se encuentran las profesoras guías **Ximena Acuña Robertson** y **Valeria Rey Figueroa**, docentes de la Universidad.

El proyecto de investigación tiene por finalidad determinar de qué manera se articula el trabajo específico para abordar las necesidades lingüísticas de los niños, con la orientación que entregan las Bases Curriculares de Educación Parvularia en la escuela de lenguaje. Con este fin, el objetivo general es **“analizar de qué manera se visualiza la interrelación en el trabajo especializado que se aborda sobre las necesidades lingüísticas y comunicativas de los niños con TEL en escuela de lenguaje y la implementación de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia.**

Para llevar a cabo este estudio, se pretende observar durante 2 días a la semana, por alrededor de un mes, la rutina pedagógica del docente a cargo de un Primer Nivel Transición. Para validar esta información, se requiere realizar un registro de audio y/o video, lo que implica contar con la autorización de los apoderados del curso seleccionado. Además, para complementar los datos

obtenidos, se entrevistará al docente en cuestión, el cual es necesario que tenga como requisito mínimo 3 años ejerciendo profesionalmente.

Se espera contar con la participación voluntaria de los educadores durante el proceso. Cabe mencionar que la totalidad de los datos recopilados serán de carácter confidencial, por lo que ni los educadores ni los estudiantes serán identificados por su nombre, de manera que no puedan ser individualizados. Toda la información que se obtenga de este trabajo será con fines exclusivamente relacionados con la investigación.

Si tiene consultas respecto de esta investigación, puede contactarse con las docentes responsables, profesora **XIMENA ACUÑA ROBERTSON** al teléfono **(2)2412684**, o a su mail institucional **ximena.acuna@umce.cl**, o con la profesora **VALERIA REY FIGUEROA** al teléfono o a su mail **vreyumce@yahoo.es**.

Santiago, _____ de _____ del 2013

DOCUMENTO DE AUTORIZACIÓN

Yo, _____, RUN _____, (cargo) _____, deseo participar de la investigación titulada **“Estudio exploratorio-descriptivo sobre la interrelación entre las Bases Curriculares de Educación Parvularia y el trabajo de la escuela de lenguaje”**, llevado a cabo por las estudiantes de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Diferencial de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación en proceso de titulación:

Para esto, autorizo el ingreso de una de ellas al aula, durante los días _____ y _____ para realizar la recopilación de datos mediante la observación y registro de la jornada escolar.

NOMBRE
RUT

Santiago, Abril del 2013

SOLICITUD PARA REGISTRO DE AUDIO Y VIDEO

Señor Apoderado
Presente

Como estudiantes de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Diferencial de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, en proceso de titulación, hemos iniciado una investigación titulada: **Estudio exploratorio-descriptivo sobre la interrelación entre las Bases Curriculares de Educación Parvularia y el trabajo de la escuela de lenguaje**. Nuestros nombres son:

Tania Madrid Figueroa, RUN 15.934.764-8
Patricia Ortega Rojas, RUN 17.338.216-2
Javiera Ramírez Díaz, RUN 17.031.805-6
Paulina Reyes Muñoz, RUN 17.673.731-K
Ruth Vásquez Leiva, RUN 17.585.126-7

A cargo de esta investigación, como profesoras patrocinadoras, se encuentran **Ximena Acuña Robertson** y **Valeria Rey Figueroa**, docentes de la Universidad.

Nos dirigimos a usted para solicitar su consentimiento para realizar un registro de audio y video en el curso de su pupilo, debido a que durante el mes de **Mayo** estaremos realizando la recopilación de datos para motivos de la investigación, cuya finalidad es determinar de qué manera se articula el trabajo específico para abordar las necesidades lingüísticas de los niños, con la orientación que entregan las Bases Curriculares de Educación Parvularia en la escuela de lenguaje.

Para llevar a cabo este estudio, se pretende observar durante dos días a la semana, por alrededor de un mes, la rutina pedagógica del docente a cargo. Para validar esta información, se requiere realizar un registro de audio y video, lo que implica contar con su autorización.

Cabe mencionar que el objetivo de la observación es el quehacer de la educadora a cargo del curso, y no los estudiantes, por lo que sus apariciones durante los registros serán para contextualizar la práctica pedagógica. Además, todos los datos recabados serán de **carácter confidencial, por lo que ni los educadores ni los estudiantes serán identificados por su nombre, de manera que no puedan ser identificados.** Toda la información que se obtenga de este trabajo será con fines exclusivamente relacionados con la investigación, y ninguna persona externa a ésta tendrá acceso al material.

Si tiene consultas respecto de esta investigación, puede contactarse con el equipo investigador al teléfono celular (9)89236939, o directamente con el establecimiento.

Se despide atentamente, el equipo investigador.

Santiago, ____ de _____ del 2013

DOCUMENTO DE AUTORIZACIÓN

Yo, _____, RUN _____, apoderado de _____, estoy al tanto del proceso investigativo titulado **“Estudio exploratorio-descriptivo sobre la interrelación entre las Bases Curriculares de Educación Parvularia y el trabajo de la escuela de lenguaje”**, llevado a cabo por las estudiantes de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Diferencial de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación en proceso de titulación en el curso de mi pupilo. Frente a esto:

(marque con X su respuesta)

____ AUTORIZO LA ELABORACIÓN DE UN REGISTRO DE AUDIO Y VIDEO

____ NO AUTORIZO LA ELABORACIÓN DE UN REGISTRO DE AUDIO Y VIDEO

NOMBRE
RUT

COMPROMISO CON EL CENTRO EDUCATIVO

En el presente documento se explicita el compromiso de las investigadoras, estudiantes de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Diferencial de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, en proceso de titulación, quienes se encuentran realizando su Memoria de Título: **“Estudio exploratorio-descriptivo sobre la interrelación entre las Bases Curriculares de Educación Parvularia y el trabajo de la escuela de lenguaje.”**

Nosotras, como grupo investigador, nos comprometemos a:

- Mantener la confidencialidad completa de los datos y registros obtenidos.
- Respetar las normas del establecimiento.
- No interferir en las dinámicas de la comunidad educativa.
- Cumplir con los horarios y fechas establecidas.
- Realizar una exposición de los resultados y conclusiones finales.

Tania Madrid Figueroa, RUN 15.934.764-8

Patricia Ortega Rojas, RUN 17.338.216-2

Javiera Ramírez Díaz, RUN 17.031.805-6

Paulina Reyes Muñoz, RUN 17.673.731-K

Ruth Vásquez Leiva, RUN 17.585.126-7

II. Formato Inicial del Instrumento

GUIÓN INICIAL DE ENTREVISTA

Objetivo:

Identificar las concepciones de las educadoras respecto a su rol y prácticas pedagógicas en referencia a las habilidades propias del desarrollo del niño en edad preescolar y al desarrollo de habilidades lingüísticas.

- Introducción

Saludo

Agradecimiento por la presencia y colaboración

Recordatorio de confidencialidad de la entrevista y de la libertad de respuesta

- Datos de Identificación

Nombre del informante:

Establecimiento Educacional:

Cargo:

Fecha:

Hora de Inicio:

Hora de Término:

Nombre del Entrevistador:

- Temáticas

- Bases Curriculares de Educación Parvularia
 - Importancia y utilidad
 - Pertinencia
 - Relevancia de los ámbitos

- Lenguaje
 - Relevancia
 - Evaluación ZDR
 - Estrategias directas e indirectas

- Planificación
 - Relevancia de las rutinas
 - Transposición didáctica
 - Intencionalidad de desarrollo del lenguaje

-Sugerencias de preguntas

1. Bases Curriculares de Educación Parvularia

¿Qué entiende por el concepto de “Bases Curriculares de Educación Parvularia”?

¿Cuál considera usted que es la relevancia de las B CEP en el desarrollo de los menores?

Al planificar las experiencias de aprendizaje, ¿considera las B CEP?, ¿De qué forma?

Según su visión, ¿cuál de los ámbitos de las B CEP permite un mejor trabajo para el desarrollo de habilidades lingüísticas?

¿Con cuál de los ámbitos hay más dificultades para interrelacionarlo con el trabajo del desarrollo de las habilidades lingüísticas?

¿De qué manera realiza la transposición didáctica de los contenidos en base a las características del curso?

2. Lenguaje:

¿Qué comprende usted por el concepto “Lenguaje”?

¿Cuál es la relevancia del lenguaje en el desarrollo de los niños?

¿Cuál es su concepción de las dimensiones del lenguaje?, ¿Cuál es su relevancia?

¿Usted establece una jerarquía entre las diferentes dimensiones?

¿Cómo se abordan las dimensiones del lenguaje?

¿Cómo evalúa usted el nivel de desarrollo lingüístico? (Instrumento, observación directa)

Al momento de plantear las experiencias de aprendizaje, a qué aspecto le da mayor significancia, ¿al formal, aquel referido a la estructura, o al funcional, es decir, relacionado con el uso del lenguaje?

¿Utiliza alguna estrategia en particular para promover el desarrollo del lenguaje? (como realizar correcciones explícitas, complementar los enunciados de los niños, realizar preguntas, etc) ¿Conoce alguna orientación en particular acerca de estas estrategias, algún autor, o las trabaja de manera espontánea?)

3. Planificación:

En cuanto a la planificación, ¿qué tipo de planificación utiliza? (mensual, semanal, indicadores, etc.)

¿En base a qué se generan los objetivos de la planificación? (desde la evaluación, de los intereses, un formato preestablecido)

¿Considera que las rutinas son importantes?, ¿Las utiliza dentro de sus prácticas pedagógicas?, ¿Por qué?

¿Con qué objetivo realiza las rutinas?, ¿le permiten realizar un trabajo intencionado respecto al desarrollo del lenguaje?

Para finalizar, ¿Cuáles son las fortalezas y desafíos que usted identifica en su quehacer docente?

- Despedida

Consultas
Agradecimiento

III. Primera Validación del Instrumento

VALIDACIÓN INSTRUMENTO INVESTIGATIVO: ENTREVISTA

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

Solicitud de validación de instrumentos investigativos, para optar a la Memoria de Título en Educación Diferencial con mención en Audición y Lenguaje.

Equipo Memorista : Tania Madrid, Patricia Ortega, Javiera Ramírez, Paulina Reyes, Ruth Vásquez

Profesoras Guías : Ximena Acuña Robertson y Valeria Rey Figueroa

Profesional Validador : Yeny Díaz Monares

Título Profesional : Educadora de Párvulos con Magíster en Currículum Educativo

Tema de la Investigación : Estudio exploratorio-descriptivo sobre la interrelación entre las Bases Curriculares de Educación Parvularia y el trabajo de la escuela de lenguaje.

Instrumento a Validar : Entrevista para Educadoras Diferenciales

Objetivo de la entrevista : Identificar las concepciones de las educadoras respecto a su rol y prácticas pedagógicas en referencia a las habilidades propias del desarrollo del niño en edad preescolar y al desarrollo de habilidades lingüísticas.

En el siguiente cuadro se sugiere expresar su opinión con relación a:

ASPECTOS FORMALES	COMENTARIOS
<p>Claridad en el lenguaje</p>	<p>Se sugiere clarificar o especificar las preguntas en torno a la información que se desea recoger. Dice: “Al planificar las experiencias de aprendizaje, ¿considera las B CEP?, ¿De qué forma?</p> <p>Se sugiere: “Al planificar las experiencias de aprendizaje, ¿considera las B CEP?, ¿Qué de ella considera? ¿en qué elemento de la planificación la considera?</p> <p>Dice: “Intencionalidad de desarrollo del lenguaje</p> <p>Se sugiere: “Intencionalidad del desarrollo del lenguaje</p>
<p>Redacción</p>	<p>El objetivo del instrumento indica recoger información acerca de las concepciones de las educadoras en relación a su rol y práctica pedagógica, por lo tanto, las preguntas deben estar dirigidas a lo que las educadoras manejan.</p> <p>Dice: ¿Cuál es la relevancia del lenguaje en el desarrollo de los niños?</p> <p>Se sugiere: ¿Cuál es la relevancia que usted le da al lenguaje en el desarrollo de los niños?.</p> <p>Dice: ¿Cómo se abordan las dimensiones del lenguaje?</p> <p>Se sugiere: ¿Cómo aborda usted las dimensiones del lenguaje?</p> <p>Dice: ¿Cuál es su concepción de las dimensiones del lenguaje?, ¿Cuál es su relevancia?</p> <p>Se sugiere: ¿Cuál es su concepción y relevancia de las dimensiones del lenguaje?,</p> <p>Dice: Al momento de plantear las experiencias de aprendizaje, a qué aspecto le da mayor</p>

	<p>significancia, ¿al formal, aquel referido a la estructura, o al funcional, es decir, relacionado con el uso del lenguaje?</p> <p>Se sugiere: Al momento de plantear las experiencias de aprendizaje, ¿a qué aspecto le da mayor significancia?, ¿al formal?, aquel referido a la estructura, ¿o al funcional, es decir, relacionado con el uso del lenguaje?</p> <p>Dice: ¿Conoce alguna orientación en particular acerca de estas estrategias, algún autor, o las trabaja de manera espontánea?)</p> <p>Se sugiere: ¿Conoce alguna orientación en particular acerca de estas estrategias?, ¿algún autor?, ¿o las trabaja de manera espontánea?)</p> <p>Dice: ¿En base a qué se generan los objetivos de la planificación? (desde la evaluación, de los intereses, un formato preestablecido)</p> <p>Se sugiere: ¿En base a qué se generan los objetivos de la planificación? (¿se generan desde la evaluación?, ¿desde los intereses de los niños? ¿o de un formato preestablecido?)</p>
Estructura y organización	
Formato de presentación (tipo y tamaño de letra)	

ASPECTOS DE CONTENIDO	COMENTARIOS
Coherencia	-
Cohesión	-
Temáticas	-
Extensión	-

Comentarios generales

IV. Segundo formato del instrumento

SEGUNDO GUIÓN DE ENTREVISTA

Objetivo:

Identificar las concepciones de las educadoras respecto a su rol y prácticas pedagógicas en referencia a las habilidades propias del desarrollo del niño en edad preescolar y al desarrollo de habilidades lingüísticas.

- Introducción

Saludo

Agradecimiento por la presencia y colaboración

Recordatorio de confidencialidad de la entrevista y de la libertad de respuesta

- Datos de Identificación

Nombre del informante:

Establecimiento Educacional:

Cargo:

Fecha:

Hora de Inicio:

Hora de Término:

Nombre del Entrevistador:

- Temáticas

- Bases Curriculares de Educación Parvularia
 - Importancia y utilidad
 - Pertinencia
 - Relevancia de los ámbitos

- Lenguaje
 - Relevancia
 - Evaluación ZDR
 - Estrategias directas e indirectas

- Planificación
 - Relevancia de las rutinas
 - Transposición didáctica
 - Intencionalidad del desarrollo del lenguaje

-Sugerencias de preguntas

1. Bases Curriculares de Educación Parvularia

¿Qué entiende por el concepto de “Bases Curriculares de Educación Parvularia”?

¿Cuál considera usted que es la relevancia de las BCEP en el desarrollo de los menores?

Al planificar las experiencias de aprendizaje, ¿considera las BCEP?, ¿De qué forma?

Según su visión, ¿cuál de los ámbitos de las BCEP permite un mejor trabajo para el desarrollo de habilidades lingüísticas?

¿Con cuál de los ámbitos hay más dificultades para interrelacionarlo con el trabajo del desarrollo de las habilidades lingüísticas?

¿De qué manera realiza la transposición didáctica de los contenidos en base a las características del curso?

2. Lenguaje:

¿Qué comprende usted por el concepto “Lenguaje”?

¿Cuál es la relevancia que usted le da al lenguaje en el desarrollo de los niños?

¿Cuál es su concepción y relevancia de las dimensiones del lenguaje?

¿Usted establece una jerarquía entre las diferentes dimensiones?

¿Cómo aborda usted las dimensiones del lenguaje?

¿Cómo evalúa usted el nivel de desarrollo lingüístico? (Instrumento, observación directa)

Al momento de plantear las experiencias de aprendizaje, ¿a qué aspecto le da mayor significancia?, ¿al formal?, aquel referido a la estructura, ¿o al funcional, es decir, relacionado con el uso del lenguaje?

¿Utiliza alguna estrategia en particular para promover el desarrollo del lenguaje? (como realizar correcciones explícitas, complementar los enunciados de los niños, realizar preguntas, etc)

¿Conoce alguna orientación en particular acerca de estas estrategias ¿algún autor?, ¿o las trabaja de manera espontánea?

3. Planificación:

En cuanto a la planificación, ¿qué tipo de planificación utiliza? (mensual, semanal, indicadores, etc.)

¿En base a qué se generan los objetivos de la planificación? (¿se generan desde la evaluación?, ¿desde los intereses de los niños? ¿o de un formato preestablecido?)

¿Considera que las rutinas son importantes?, ¿Las utiliza dentro de sus prácticas pedagógicas?, ¿Por qué?

¿Con qué objetivo realiza las rutinas?, ¿le permiten realizar un trabajo intencionado respecto al desarrollo del lenguaje?

Para finalizar, ¿Cuáles son las fortalezas y desafíos que usted identifica en su quehacer docente?

- Despedida

Consultas
Agradecimiento

V. Segunda Validación del Instrumento

VALIDACIÓN INSTRUMENTO INVESTIGATIVO: ENTREVISTA

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

Solicitud de validación de instrumentos investigativos, para optar a la Memoria de Título en Educación Diferencial con mención en Audición y Lenguaje.

Equipo Memorista : Tania Madrid, Patricia Ortega, Javiera Ramírez, Paulina Reyes, Ruth Vásquez

Profesoras Guías : Ximena Acuña Robertson y Valeria Rey Figueroa

Profesional Validador : Mario Cortés Palma

Título Profesional : Diseñador gráfico en comunicación visual.

Tema de la Investigación : Estudio exploratorio-descriptivo sobre la interrelación entre las Bases Curriculares de Educación Parvularia y el trabajo de la escuela de lenguaje.

Instrumento a Validar : Entrevista para Educadoras Diferenciales

Objetivo de la entrevista : Identificar las concepciones de las educadoras respecto a su rol y prácticas pedagógicas en referencia a las habilidades propias del desarrollo del niño en edad preescolar y al desarrollo de habilidades lingüísticas.

En el siguiente cuadro se sugiere expresar su opinión con relación a:

ASPECTOS FORMALES	COMENTARIOS
Claridad en el lenguaje	Lenguaje apropiado y coherente con los enunciados expresados. Terminología correcta y transparente.
Redacción	Redacción clara y consecuente. Positiva expresión de los detalles relatados.
Estructura y organización	Los diversos ítem y temas considerados en la pauta, están en conformidad a los objetivos de la entrevista.
Formato de presentación (tipo y tamaño de letra)	Formato, diagramación y legibilidad del documento, suficientemente apropiada para su función lectora

ASPECTOS DE CONTENIDO	COMENTARIOS
Coherencia	Los diversos ítem y temáticas consideradas están en acertada coherencia de contenidos.
Cohesión	-
Temáticas	Tratamiento apropiado y relevante, en correcta relación con los objetivos de la entrevista
Extensión	Extensión suficiente, aceptable con los propósitos fundamentales del objetivo principal.

Comentarios generales:

VI. Formato Final del instrumento

GUIÓN FINAL DE ENTREVISTA

Objetivo:

Identificar las concepciones de las educadoras respecto a su rol y prácticas pedagógicas en referencia a las habilidades propias del desarrollo del niño en edad preescolar y al desarrollo de habilidades lingüísticas.

- Introducción

Saludo

Agradecimiento por la presencia y colaboración

Recordatorio de confidencialidad de la entrevista y de la libertad de respuesta

- Datos de Identificación

Nombre del informante:

Establecimiento Educacional:

Cargo:

Fecha:

Hora de Inicio:

Hora de Término:

Nombre del Entrevistador:

- Temáticas

- Bases Curriculares de Educación Parvularia
 - Importancia y utilidad
 - Pertinencia
 - Relevancia de los ámbitos

- Lenguaje
 - Relevancia
 - Evaluación ZDR
 - Estrategias directas e indirectas

- Planificación
 - Relevancia de las rutinas
 - Transposición didáctica
 - Intencionalidad del desarrollo del lenguaje

-Sugerencias de preguntas

1. Bases Curriculares de Educación Parvularia

¿Qué entiende por el concepto de “Bases Curriculares de Educación Parvularia”?

¿Cuál considera usted que es la relevancia de las B CEP en el desarrollo de los menores?

Al planificar las experiencias de aprendizaje, ¿considera las B CEP?, ¿De qué forma?

Según su visión, ¿cuál de los ámbitos de las B CEP permite un mejor trabajo para el desarrollo de habilidades lingüísticas?

¿Con cuál de los ámbitos hay más dificultades para interrelacionarlo con el trabajo del desarrollo de las habilidades lingüísticas?

¿De qué manera realiza la transposición didáctica de los contenidos en base a las características del curso?

2. Lenguaje:

¿Qué comprende usted por el concepto “Lenguaje”?

¿Cuál es la relevancia que usted le da al lenguaje en el desarrollo de los niños?

¿Cuál es su concepción y relevancia de las dimensiones del lenguaje?

¿Usted establece una jerarquía entre las diferentes dimensiones?

¿Cómo aborda usted las dimensiones del lenguaje?

¿Cómo evalúa usted el nivel de desarrollo lingüístico? (Instrumento, observación directa)

Al momento de plantear las experiencias de aprendizaje, ¿a qué aspecto le da mayor significancia?, ¿al formal?, aquel referido a la estructura, ¿o al funcional, es decir, relacionado con el uso del lenguaje?

¿Utiliza alguna estrategia en particular para promover el desarrollo del lenguaje? (como realizar correcciones explícitas, complementar los enunciados de los niños, realizar preguntas, etc)

¿Conoce alguna orientación en particular acerca de estas estrategias ¿algún autor?, ¿o las trabaja de manera espontánea?

3. Organización Curricular

En cuanto a la planificación, ¿qué tipo de planificación utiliza? (mensual, semanal, indicadores, etc.)

¿En base a qué se generan los objetivos de la planificación? (¿se generan desde la evaluación?, ¿desde los intereses de los niños? ¿o de un formato preestablecido?)

¿Considera que las rutinas son importantes?, ¿Las utiliza dentro de sus prácticas pedagógicas?, ¿Por qué?

¿Con qué objetivo realiza las rutinas?, ¿le permiten realizar un trabajo intencionado respecto al desarrollo del lenguaje?

Para finalizar, ¿Cuáles son las fortalezas y desafíos que usted identifica en su quehacer docente?

- Despedida

Consultas
Agradecimiento

VII. Transcripción de Entrevistas

Entrevista Escuela1

Fecha: 13 de junio del 2013 **Lugar** Sala de fonoaudiología

Simbología:

PC: Profesora Claudia Hermosilla

PO: Patricia Ortega

RV: Ruth Vásquez

ENTREVISTA

PO: La primera temática, como le decía, es en relación a las bases curriculares de párvulo, más o menos primero conocer cuál es su visión que tiene, cuál es el concepto que usted maneja de las bases y luego cómo lo va relacionando con los niños.

PC: Perfecto

PO: Por ejemplo, ¿Qué entiende usted por las bases curriculares de párvulo? O ¿cuál es el concepto que usted maneja?

PC: Ya. Bueno, las bases curriculares de párvulo si bien es cierto es una iniciativa completamente del área de párvulo, o sea, no nació de diferencial no fue nuestra propia creación y un es ese poco el tema que nos duele hasta el día de hoy, o por lo menos a mí y a varias colegas nos pasa así, pero sí hay que rescatar que las bases curriculares es como el marco que vino a ordenar todos aquellos aprendizajes y contenidos que un niño en edad preescolar tiene que tener; entonces ese es como digamos el gran paso y ese instrumento y marco teórico que nos tomamos nosotros para trabajar con los niños también, o sea no lo desconocemos, le damos el valor que tiene y...

PO: ¿y usted las integra en el aula?

PC: Se integra, por supuesto, sí, porque nosotros nos apoyamos, además que se ha ido perfeccionando en el tiempo; las bases curriculares partieron como una serie de contenidos y ahora sugieren actividades, han ido profundizándose con los mapas conceptuales cada vez, como que han ido creciendo y te van aportando más, no es algo que uno desconozca, por el contrario, o sea, es un aporte y en el colegio lo trabajamos así

PO: Considerando las bases curriculares, ¿Cuál es la relevancia que usted ve en el desarrollo de los menores, en el desarrollo de los niños?

PC: Ehheh

PO: O el aporte que dan

PC: Sí, en realidad como son niños preescolares, las conductas a pesar de que estamos en una escuela de lenguaje, el niño es un niño completamente preescolar hasta los 3 años a los 5 años y tanto, 5 años 11 meses que ya entra a enseñanza básica regular; entonces el aporte es que orientan en ese marco de esa edad los contenidos y conductas que un niño debe tener en ese rango de edad para ese sentido, enriquecen y aportan.

PO: Cuando usted planifica ¿Cómo ve cuales son las dimensiones o cuáles son las que usted considera que son más fáciles en los ámbitos para trabajar lo que son las dimensiones del lenguaje? De los ámbitos de párvulo, ¿cuál es la que considera más fácil trabajar?

PC: Bueno, si bien, si todas las bases tienen sus ámbitos de trabajo con sus respectivos núcleos ehh hay uno que está dedicado completamente a comunicación ehh ya y se desglosa en lenguaje verbal y escrito; lenguaje verbal, lenguaje escrito y lenguaje artístico y uno claro, como que se basa en eso pero igual sigue siendo muy general en ese sentido las bases curriculares, en el sentido de comunicación. Ya, uno claro lo toma como una referencia, pero uno tiene que partir digamos de sus propios conocimientos y de lo que a uno le han enseñado que el lenguaje es transversal, pero uno tiene que profundizar si en un niño con problemas de lenguaje en cosas muy específicas con los niveles del lenguaje para trabajar y yo creo que sirve para el tema de la planificación, pero nosotros nos manejamos con un horario entonces tenemos una carga horaria de acuerdo a los ámbitos de las bases con sus núcleos, pero de acuerdo a una carga horaria para no solamente insistir en uno y descuidar a otro.

PO: ¿Cómo es ese trabajo?, o sea, por ejemplo los días lunes ¿se trabajan ciertos ámbitos a una hora?

PC: Sí, todo se basa en un horario, o sea, cada colegio se organiza de una manera distinta, yo he trabajado en varios colegios de lenguaje, en algunos casi no se tenía horario y era así casi como hacías el perfil de tu curso, ya yo voy a insistir en esto, en esto tiene mayor necesidad, en esto no, pero en otros colegios son más estructurados, más ordenados y así lo prefiero yo también de manera muy personal, que exista un horario porque también te ordena a ti en lo que tú vas a enseñar ese día, lo que tú vas a entregar y va por horario. Por ejemplo, te puedo

poner el día lunes de 8:30 a 10:00 de la mañana el ámbito de comunicación, después del recreo de 10:15 a 11:45 relación con el medio, porque los niños tienen que tener una carga horaria según el nivel. El kínder o el pre kínder, en este caso que son los dos cursos que yo tengo el kínder tiene una carga horaria de 22 horas que vienen al colegio y hay 4 de plan específico de 4 a 6 y así el plan específico tiene destinado un día para plan específico. Es como que uno profundiza más puntualmente en el lenguaje.

PO: ¿Hay algún ámbito de las Bases curriculares que le sea más difícil trabajar las dimensiones del lenguaje?

PC: No, no creo que exista porque uno tiene que intencionar eso. El lenguaje es transversal, uno ya si estoy pasando un núcleo en este caso no sé relaciones lógico matemáticas y cuantificación que es algo ya, como de números, el lenguaje está presente sí o sí aunque sea árido el tema, ehh usted dice cómo lo encajo y claro es encajable porque... a ver, esta toda la parte comprensiva operando ahí que es un aspecto del lenguaje importante la comprensión, entonces no es que sea más difícil, pasa que tiene que estar intencionado y uno nunca perder el objetivo, bueno es un colegio de lenguaje que tiene que estar presente siempre la intencionalidad con respecto a ese tema.

PO: En relación a lo que es el lenguaje, ¿Cuál es el concepto que maneja usted sobre qué es el lenguaje?

PC: Bueno el lenguaje es una herramienta particular del ser humano, ehh... que es súper enriquecida de acuerdo a nuestro idioma y todo; es nuestro puente de comunicación, si bien existe el lenguaje verbal, el escrito, el gestual, pero es nuestro medio de comunicación por excelencia y cuando está alterado, ya sea en el ámbito que está alterado, tanto en la comprensión como en la expresión, ehh se ve o también en el aspecto pragmático que uno dice se ve “pucha este niño realmente tiene una expresión muy buena, pero no se sabe relacionar, no tiene una mirada, no sostiene la mirada, no se relaciona con los demás, nunca pregunta” o “solo su lenguaje es funcional” de una expresión súper buena, o sea, él tiene todos los fonemas de la edad, pero no hay la pragmática adecuada.

PO: No hay una funcionalidad, un uso funcional del lenguaje

PC: Claro, sí, sí

PO: ¿Y cuál es la relevancia del lenguaje desde su perspectiva? (En el desarrollo intelectual, emocional, social, etc.)

PC: Ya, ehh, bajo mi perspectiva, bueno, el desarrollo del lenguaje, la importancia que tiene el lenguaje en si, que es por excelencia, nuestro medio de

comunicación, por excelencia, entonces el lenguaje en el ámbito intelectual, o sea, nos va a permitir no solamente comunicarnos, si no también nos va a permitir, de alguna forma, profundizar conocimientos, compartir conocimientos, enriquecerlo, o sea una infinidad, digamos, de posibilidades, ehh, sobre todo yo creo la importancia en el ámbito intelectual, aparte de enriquecernos como personas, es también la capacidad de transmitir el lenguaje y transmitir ese conocimiento a través del lenguaje, que puede ser el lenguaje escrito, el lenguaje verbal, ¿ya?, en el aspecto emocional, el lenguaje es el que nos permite de alguna forma también expresar nuestras emociones, no solamente a través del gesto, que el gesto también es una forma de lenguaje, pero más corporal, pero a través de las emociones, uno también puede decir estoy bien, estoy mal, exteriorizar su mundo interno a través de la palabra, en resumen, así, como la parte como más gruesa digamos, y en el ámbito social, ehh, la importancia que tiene también, bajo mi perspectiva, es que permite hacer estas interrelaciones con los otros, eemm, no sé, enriquecer también nuestro conocimiento y tener una postura también social, frente a los demás, o sea no sé si queda como más claro, o sea la importancia y la relevancia, yo creo, que más significativa es que es nuestro medio de comunicación por excelencia pero entendiendo que no solamente puede ser verbal, que a través del gesto, que sería también a través de nuestras emociones a través de nuestro intelecto, eehh y de nuestra parada dentro del ámbito social es la importante, que tiene como ese medio de comunicación, de excelencia digamos

PO: ¿Qué entiende por las dimensiones del lenguaje?

PC: Bueno, las dimensiones del lenguaje, ehh, bueno, que nosotros lo manejamos como niveles del lenguaje, así también las fonos, también lo manejan así y para ámbito más bien pedagógico, porque también, yo he entendido que la dimensión del lenguaje, también tiene que ver, a veces tiene que ver con el ámbito más social y todo, pero nosotros para organizarlo, para llevar un trabajo acá en el colegio, en el sentido de abordar a un niño, a través de las dimensiones son los niveles del lenguaje, que está el semántico o léxico, que se le llamaba al semántico-léxico, el fonético-fonológico, el morfosintáctico, eh, y el pragmático, los cuatro, sí, los cuatro niveles del lenguaje, pero no se si dentro de las dimensiones quiere como algo más, como de...

PC: Quizás en realidad, si las dimensiones del lenguaje... qué son las dimensiones del lenguaje para usted, así en si, como palabra dimensión

PC: Ya, eeh, bueno, lo que te decía yo, lo que nosotros, hacemos como los niveles del lenguaje

PO: Ya, los niveles se referirían como a pragmático, semántico, fonético

PC: Sí

PO: Ya, dimensión ustedes trabajarían más de la parte de formación del niño, de ¿conformación del niño?

PC: Sí

PO: ¿trabajarían por dimensiones?

PC: Si o sea, si, el niño, bueno, cuando llega con un determinado diagnóstico, una de esas dimensiones, es la que puede estar... o nivel del lenguaje, descendido y ese es el que te va a dar el determinado diagnóstico, si tiene un trastorno del lenguaje de tipo expresivo o de tipo mixto y según su grado de severidad si es severo, moderado o leve, eh, pero las dimensiones del lenguaje, nunca hay que olvidar que hay dos aspectos siempre importante que están como conjugándose que es el expresivo y el comprensivo, ¿ya?, que a veces uno dice que el nivel semántico es solamente el campo que el niño conoce de vocabulario, la cantidad de contenido o significados que el niño maneja, pero nunca hay que olvidar, dentro del semántico, que está conjugándose el comprensivo y el expresivo

PO: Ya

PC: A ver, también pragmático, también, eh, no solamente como se contextualiza su lenguaje si no también está la comprensión conjugándose y la expresión también, o sea en todos los niveles están esos dos aspectos importantes que nunca hay que olvidar, la expresión y la comprensión

PO: Desde su concepción en relación a las dimensiones del lenguaje, ¿usted las posiciona con alguna relevancia sobre otra o las ve de manera general?

PC: Ehh que depende del diagnóstico, lamentablemente uno tiene que ir a ver qué pasa con el niño, en este caso el niño ingresa con un diagnóstico de un TEL expresivo o un TEL mixto y uno claramente va privilegiar que la comprensión en el niño mixto está un poquito más decaída y hay que estar intencionando con tareas diferentes, con formas de relacionarse distintas, con indicaciones distintas a lo que es un niño expresivo, entonces no sé, no te podría... me podrías preguntar de nuevo

PO: Las dimensiones del lenguaje sabemos que son cuatro, pero dentro del trabajo que se realiza en la sala ¿se le da prioridad a una? por ejemplo a trabajar más lo fonológico o más pragmática

PC: Ahh...sí, no, va a depender también de cómo te digo el diagnóstico, pero el...; bueno existen dos instancias donde los niños se intervienen de manera más específicamente: el día de plan específico uno trabaja, que es un plan específico general, aunque es contradictorio, es específico, pero es general, porque tú lo haces en aula con los 15 niños en sala y el plan específico lo hace también la fonoaudióloga generalmente en el mismo horario que tú estás trabajando el plan específico general. Entonces uno qué hace, toda la parte fonético-fonológica por razones obvias, o sea la fonoaudióloga tiene su instancia en su oficina con grupitos de 3 niños donde ella puede específicamente trabajar una buena articulación del fonema /r/ que en sala es muy difícil frente a 15 niños que tú no puedes intervenir, no sé frente a poner una buena posición, el punto articulatorio es como más complicado entonces ella como que se dedica a lo más específico en el ámbito del lenguaje del nivel fonético-fonológico. Nosotras que hacemos un poco más en la sala lo semántico, todo lo que es trabajo de categorías, el morfosintáctico también y pragmático esa es la idea que se trabaje en sala siempre haciendo como intervenciones individuales, pero en global, o sea, si trabajamos una categoría la trabajamos todos juntos y un niño que tiene problemas de comprensión como un niño mixto en ese caso, en ese niño en particular hay que como no tan solo me interesa que diga, que diga no sé "nómbreme frutas", y me las empiece a nombrar, no me basta solamente; ahora tengo que ir a la parte más comprensiva, pero a qué categoría pertenece, o sea, ir como un poco más allá. Si le pongo como un distractor distinto a la categoría que lo logre identificar, más que tenga el campo de todas las categorías que logre la comprensión en este caso de un niño con TEL mixto sea un poco más enriquecida

PO: Profesora, cuando usted se le presenta un nuevo curso, ¿cómo evalúa este nuevo curso utiliza algún instrumento? ¿Se guía por la observación? ¿Usted ha preparado alguna pauta?

PC: Sí, nosotros, bueno el colegio nos entrega de acuerdo a cada nivel, hay una escala de apreciación donde uno tiene, hay una evaluación pedagógica inicial y esa evaluación pedagógica inicial recoge varios aspectos, no solo del lenguaje, o sea, como que todos los ámbitos hay algunas conductas e indicadores que hay que evaluar y de acuerdo a ese perfil de esa evaluación pedagógica inicial, bueno después hay una escala donde uno vacía todos esos datos y uno se hace un perfil pedagógico de cómo el niño ingresó al colegio, o sea, por ejemplo un niño que entra a un pre kínder en este caso vendría con 4 años recién cumplidos o 4 años 4 o 4 años recién cumplidos, y ese niño hay que aplicarle una prueba donde esté considerado el conocimiento por lo menos del 0 al 5 por decirte; conocimientos de las vocales, no escritas por supuesto, porque todavía no las pueden escribir, pero sí el conocimiento visual esta es la A, esta es la E no sé...entonces de eso tú te

basas es como para hacerte un perfil, no basta solamente la observación diaria. La observación diaria tiene más que ver con aspectos social del grupo, ya como un niño que tiene problemas de conducta o si el grupo es como en sí como más descontrolado.

PO: Cuando se presentan las experiencias, las que usted presenta para el curso, se focaliza más en la parte formal o en la parte funcional del lenguaje? ¿Cuál es la parte que tiene prioridad?

PC: a ver...me puede repetir, es que me desconcentré

PO: Cuando usted presenta las experiencias, las actividades que se realizan en el curso, se focaliza más en la parte formal o en la parte funcional del lenguaje, ¿cuál es la que tiene prioridad o se trabajan a la par?

PC: No, mira. Qué buena pregunta, ehh yo participé en la evaluación docente y hay formalidades que no se pueden obviar, o sea, de hecho a un profesor lo van a calificar por no pasar, por su clase observada debe confiar ciertos pasos ehh y hay muchos que son parte de la rutina diaria de un curso, el saludo, lo que tú vas a hacer en el día, especificar; uno cree que un niño de tres años no es necesario que tú le digas lo que vas a hacer, no, tienes que hacerlo como anticipar, este día vamos a hacer un regalo para el día del papá, más tarde vamos a pintar, o sea, tienes que formalizar, ya sea verbal y los más grandecitos por escrito lo que tú vas a hacer. Hay una formalidad que nunca puede estar ausente, ¿ya? y parte la rutina desde que el niño entra la formalidad del saludo que es una conducta sociales del lenguaje que tienen que estar presentes. O sea, un niño no puede llegar y no saludarte, o sea, es básico y esa es como la parte formal que no puede, no estar presente y la parte funcional se refiere a que...

PO: En el uso del lenguaje, en la parte funcional del lenguaje, en su funcionalidad... ¿Qué se prioriza que el niño tenga una estructura morfosintáctica, de la parte como formal o que el menor adquiera habilidades comunicativas del lenguaje?

PC: No, yo creo a la par. Una cosa no puede no estar de la mano de la otra, tienen que estar como acompañadas. Un niño me interesa que si estructura bien una oración también esté dentro de un contexto y que esa funcionalidad, que no sé, estamos hablando de cierto tema que me diga, no sé, qué me diga que hoy el día está nublado o hoy día está lloviendo, pero si hoy esta eh

PO: De otra manera

PC: Claro, de otra manera, no está siendo funcional su lenguaje, o sea, fuera de contexto en ese sentido, tiene que ir de la mano. Y depende de cada estilo

también, depende de la experiencia del profesor, de acuerdo de los reglamentos y disposición del colegio, con tu jefe técnico, pero en ese sentido yo creo que tiene que ir de la mano, necesariamente es algo que tú tienes también que depender con la experiencia, una cosa no la puedes desligar.

PO: Profesora, ¿qué importancia se le da o que relevancia se le dan a las rutinas dentro del desarrollo de los niños? ¿Cuál es la importancia o el objetivo que usted busca al utilizar las rutinas?

PC: Mira, las rutinas ehh lo que justamente habíamos hablado anteriormente ehh la rutina, hasta la palabra parece como media no muy agradable, pero la rutina a un niño entre tres y seis años es como cuando también los papas en la casa no le ponen un horario, no le determinan que después de la colación hay que dejar ordenado o que antes de la colación hay que lavarse las manos, o sea, es como cuando los papas no saben qué hacer con el niño porque tampoco tiene sus rutinas en el colegio es igual uno tiene que reproducir ciertas cosas que son como del diario del formar hábitos y la rutina tiene que ver un poco con esa habitualidad de incorporar una conducta que es necesaria para después su incorporación al colegio; o sea, lamentablemente, en un curso de un segundo nivel de transición, un kínder, un niño que no permanece, lamentablemente, un tiempo de atención ehh de más menos veinte minutos a esa edad o si el niño no permanece sentado un tiempo de más o menos un poco más largo difícilmente el niño va a tener, va a tener problemas en un primero básico, porque aunque queramos aquí en el colegio tener un poquito más espacio de libertad si el niño en primero no logra, no sé tener una buena postura o pararse sin respetar turno o ir al baño sin pedir permiso, o sea, lamentablemente, la rutina tiene que estar incorporada. Ahora uno lo puede hacer un poco más agradable darle una explicación de que la rutina es importante porque nosotros ya sabemos cuáles son los pasos que debemos seguir tomando un poco casi como análisis de tarea; yo primero cuando me levanto ehh

PO: Cual es la asociación de cosas que uno hace...

PC: Claro, que importante saber que cada cosa tiene un paso y al siguiente paso lleva a otro. Eso ordena a un niño de tres o cuatro años, lo ordena.

PO: ¿Con este mismo objetivo se hace lo de anticipar las actividades del día? ¿De irlas ordenando?

PC: Sí, es como una parte de motivación también, de formalizar lo que se va a hacer ehh y también de incorporar un poco de motivación “más tarde vamos a hacer esto, quien quiere hacer el trabajo del papá”

PO: Profesora, usted dentro de sus clases más o menos ¿cuáles son las estrategias que usted más utiliza? La corrección explícita con los niños, utiliza más respuestas eh buenas preguntas, respuestas falsas? En relación a lo que nos presenta Acosta

PC: Sí, mira yo en realidad eh por esa experiencia que he tenido con la evaluación docente que fue observar varias, muchos videos muchas clases de profesores de no sé cuántos videos hayan sido, pero yo recojo que eh hay mucho que trabajar eh, el profesor tiene que dar ciertas indicaciones eh las preguntas se pueden plantear, pero también un alumno puede plantear preguntas también y uno tiene que tener un poco la capacidad y darse el tiempo de que el niño, o sea, que esa interrelación, esta interrelación entre ellos, si hay un error en una respuesta que yo puedo decir “mmm... sí” o sea, no decir que se equivocó “tú crees” a otro compañero “tú crees que lo que dijo eh no sé en este caso Marcos está correcto” y se plantea a un niño en específico, lo puede corregir el compañero o el resto del grupo. Yo creo que las interrelaciones, yo trabajo mucho con ese tema de que el niño descubra su error o yo también así me equivoque o poner un error explícitamente, sé que es un error y plantearlo al grupo para que...

PO: El resto también se vaya dando cuenta

PC: Sí, trabajo mucho con eso por lo menos con la interrelación está muy bien calificado, por lo menos en el caso de esto, de la evaluación docente, que el profesor genere esta interrelación entre los compañeros y además que se profundicen ciertos conocimientos, porque uno ...no sé voy a pasar determinado tema, pero si el niño dice no sé, estamos hablando de la figura geométrica, no sé una pirámide y el niño dice “sí, las pirámides están en Egipto”, ¿Dónde está Egipto? y otro compañero, como que el tema no solo se puede acotar a lo que yo les estoy contando sino que...

PO: También tengan la experiencia de contestar los menores

PC: Sí, sí. No sé si eso es un poco lo que...

PO-RV: Si

PO: Profesora y en relación a las planificaciones eh, la planificación que ustedes utilizan es semanal, es diaria, es mensual ¿de qué tipo?

PC: Si, nosotros en el colegio, la disposición que tiene la jefatura técnica es trabajar con planificaciones mensuales; esas planificaciones mensuales eh primero tenemos como una cantidad de unidades temáticas y esas unidades temáticas se van respetando mes a mes, ya por ejemplo el mes pasado eh fue el mar y sus recursos y se trata de integrar a los otros, a los otros ámbitos de las

bases curriculares con sus respectivos núcleos, no sé si el objetivo es conocer el mar, es en el ámbito relación con el medio todo el tema de la cuantificación, ya, no solamente ahora vamos a contar cuantos peces tú ves en esta lámina, se trata de integrar, pero se trabaja con unidades temáticas ehh donde se incorporan como experiencias significativas en el sentido de tener una actividad como de cierre que a veces las podemos lograr que a veces hay empoderarte el tiempo, el clima, no sé, pero tratamos de terminar no sé cómo ya estamos trabajando la tierra un paseo por nuestro colegio, por fuera haciendo como publicidad de cuidemos la tierra, tratando de ser consciente con los vecinos entregando papeles y todo, y así el día del mar, también todo lo que es del mar hacer una degustación siempre con unidades temáticas con un cierre significativo

PO: Y a estos objetivos se le agregan los objetivos lingüísticos que se van a trabajar también?

PC: Sí, a diferencia, yo conozco muy bien la planificación de ustedes de la universidad, en ese sentido se parece mucho a la nuestra, afortunadamente no esta tan lejana, pero sí hay una columna que ustedes tienen como los indicadores del lenguaje y está bastante buena porque en el fondo uno ahí especifica de cada ámbito que está persiguiendo del lenguaje y manifestar esa transversalidad del lenguaje que nunca debe desconocerse, o sea, si el niño viene con un problema de lenguaje, pero no solamente es necesario que le saque la 'erre' que se enriquezca su lenguaje. Y nosotros no lo manejamos como una columna; tenemos como con los niños, cada niño tiene un, o sea, la fonoaudióloga a parte de hacer la evaluación de ingreso que es el informe fonoaudiológico ellas hacen con la profesora cada tres meses se define cuales, en cada ámbito del lenguaje, qué se va a trabajar de acuerdo a ese niño, ya, como qué indicadores se van a trabajar ehh y en base a eso, uno también hace la actividad y planifica de acuerdo a su actividad no lo reducimos a ...

PO: Pero por ejemplo esos indicadores lingüísticos que se definen para cada niño, se integran en la planificación de la semana o solo se trabajan en el plan específico de los días viernes?

PC: No necesariamente, es súper buena la pregunta porque ehh no traje ahora el papel, pero te lo puedo explicar; resulta que ehh si yo definí con la fonoaudióloga en este cada tres meses que uno va evaluando los avances trimestralmente, cada tres meses se va evaluando, si en el nivel semántico dijimos mira consideramos que un niño de un curso como un segundo nivel de transición, un kínder, ya tiene varias categorías como las más básicas no sé partes del cuerpo, ehh

PO: La ropa, los animales...

PC: Claro, las cosas como más cercanas que son típicas del medio mayor los más cercanas eso está como logrado, pero fíjate que no sé en el segundo nivel de transición todo lo que es herramientas, ohh bien instrumentos musicales, pero ya definirlos como cuales son de cuerda, cuales son de viento eso que es más complejo o categorías más complejas como ehh no sé si estamos viendo las partes del cuerpo ahora vamos a ver los sistemas, ya, los sistemas no sé cardiovascular que se va complejizando, entonces eso se incorpora en la planificación en qué, sentido, si estamos viendo mmm...profesiones y oficios por decirte algo, conociendo nuestro barrio uno trabaja e incorpora en la planificación las profesiones y oficios dentro del ámbito no sé relaciones ehh, no perdón formación personal y social está grupo humano. Ahí estaría súper bien, cada uno tiene que tratar por lo menos esas son las indicaciones de jefatura técnica, uno tiene que bueno, él nos revisa las planificaciones "oye, pero por qué no está, estamos hablando del mar y los recursos, cuidado del medio ambiente, medios de transporte, que es una categoría que también se trabaja, porque no está incorporado?" o sea, tiene que estar incorporado.

PC: Te digo, esto depende de cada colegio, como te supervisan porque y de cómo se te van dando las indicaciones ehh todo creo que va a la parte técnica como tu jefe técnico te va orientando y que todas un poco tengan la misma sintonía con respecto a... porque después ese niño que a lo mejor está en un medio mayor, puede pasar a un prekinder no puede no traer esa indicación de trabajo con la profesora porque tú lo vas a tomar sabiendo que ya tenemos la misma sintonía, entonces se espera que tenga la misma base.

PO: Profesora ¿En base a que se plantean los objetivos planteados en la planificación? ¿se generan desde una evaluación? O¿ se hace un trabajo con las otras profesoras que tienen el mismo curso?, ¿se conversan?

PC: Mmm...sí. Eso también depende de cada colegio, hay colegios que si, ya, tres profesoras tienen el nivel medio mayor todas, como que no sé se juntan en su horario de colaboración y planifican, eso lo he visto por experiencia propia que así lo hacen; en otros lugares para evitar porque cada curso tiene una realidad distinta y medio mayor puede ser muy diferente al otro, en qué sentido el mío puede ser muy dispuesto a aprender con muchas conductas como escolares que se mantienen y otros que son más lúdicos, o sea, las vías de aprendizaje son distintas. Entonces a veces qué pasa, que uno por, mmm...consensuar ciertos contenidos o también por trabajar en equipo, ehh esa flexibilidad que tienes que hacer con el curso le pones un patrón a un curso que no, que no es la realidad tuya. Entonces yo particularmente y acá en la escuela cada uno trabaja su

planificación individualmente de acuerdo a la realidad del curso y también cuando un profesor de jornada completa tiene los dos niveles iguales, nuestra indicación de nuestra jefe técnico que ese curso no puede tener la misma planificación que el... aunque sea el mismo nivel que tú tengas no pueden ser igual, tienen que hacer variaciones porque si no también se hace un patrón

PO: Para ambos cursos que no es una misma realidad

PC: Claro, lo que sí tú puedes hacer y que obviamente uno lo hace “oye, en qué estás trabajando tú” y no sé compartimos algunas cosas y que no sea un esquema para todos igual

PO: Un formato

PC: No, no se pierde un poco

PO: Las particularidades del curso

PC: Sí, sí

PO: Profesora, hablamos de las rutinas, dentro de su quehacer de su práctica pedagógica, ¿Cuál encuentra usted que son sus fortalezas y desafíos?

PC: Emm...bueno, ehh...yo tendría que partir porque tengo, a ver veinte y tantos años, voy para veintidós años de experiencia, ya, y ha sido siempre en escuela de lenguaje, entonces más que la experiencia que eso también tiene un gran, o sea, plus para el profesor, ehh no siempre la experiencia te hace tener un mayor conocimiento, o sea, así debiese ser, pero cuando uno piensa que también ya con la experiencia lo sabes todo ehh tampoco es sano, o sea, yo creo que tiene que ser que la experiencia te motive a tener ese desafío de que todos los días hay que aprender algo nuevo de que todos los días se puede ver distinto la forma de trabajar ehh que si un día yo estoy acostumbrada quince años a poner la silla de una determinada forma cuando viene una alumna en práctica y dice “tía porque no ponemos de esta otra manera” uno tiene que estar dispuesto a hacer ese ejercicio como profesional y cambias la disposición de las mesas, si una tía trae una actividad distinta que tú dices pucha se están desordenando un poco los niños, no, también estas abierta a cambiar eso, yo creo que el desafío es siempre estar abierta y eso es complicado porque uno cree que con la edad uno va aprendiendo y se las sabe todas y no siempre es así o piensa que como esta receta le ha resultado con los niños así va a funcionar, el desafío es como estar permanentemente y yo te digo ni siquiera tiene que ver, claro perfeccionarse es muy importante, claro siempre hay que tener oportunidad de perfeccionarse, pero siempre cuando uno trabaja en aula, estar como abierto a lo nuevo, y yo creo que eso va ligado a la fortaleza a esa capacidad de apertura que es una fortaleza que

yo veo como en mí, como una fortaleza y también como fortaleza tener también cariño por lo que uno hace, o sea, que no te decaigas con tanta facilidad que trabajar en general la pega *urgí'a* complica porque tú tienes algo planificado y el día a día te cambia todo, todo emmno solamente pasa por el desempeño comportamiento de los niños, a veces ellos están perfecto, pero a veces tienes problemas con el resto del personal, o sea, siempre tener o problemas familiares, o sea, a diferencia de otros trabajos que uno a veces esta como no sé tiene que tener determinado papel que entregar ...

[Se interrumpe la entrevista. Ingres a una persona a informar que hay dificultades en la sala y que se necesita la presencia de la docente. Ésta pregunta si ya estamos terminando o si queda alguna pregunta, se le consulta...]

PO: Desde la interrelación que hay que hacer de las bases curriculares con el desarrollo del lenguaje, es algo complicado, ¿cómo lo ha visto en su experiencia?, ¿cómo compartir un poquito eso?, lo ve que es algo difícil, lo que es interrelacionar las bases curriculares con las dimensiones del lenguaje y dar una respuesta a las necesidades de los niños ¿o es algo que con la rutina con el trabajo diario se puede hacer?

PC: Bueno, yo creo que no es complicado, no es complicado, ehh como te digo las bases han venido a tener como este, como bueno obviamente como dicen bases, de este marco como y sugiriendo actividades innovadoras como se ha ido perfeccionando la conducta que un niño debe tener no es tan diferente a otro niño de la misma edad a un niño que completamente ciertas conductas hay que tenerlas y hay que intencionar que las tengan desde la mirada de una escuela de lenguaje, claro , no somos un jardín, somos una escuela de lenguaje y tenemos la ventaja que somos pocos niños en la sala y en que sí se tiene que hacer un esfuerzo, interrelacionarlas no es para nada imposible, es posible interrelacionarlas lo que pasa es que uno tiene que tener también una buena dirección de jefe técnica donde el profesor sepa, ya, esto estamos trabajando, así vamos a planificar esta intencionalidad vamos a dar desde esta mirada más constructivista de una mirada más racionalista, claro va a depender.

Entrevista Escuela2

Fecha: 27 de junio del 2013

Lugar: Oficina de secretaría

Simbología:

PP: Profesora Paula Rodríguez

PR: Paulina Reyes

PO: Patricia Ortega

ENTREVISTA

PR: La entrevista está dividida como en los temas más importantes y el primero se refiere a las bases curriculares de educación parvularia ehmm ¿qué entiende por el concepto “bases curriculares de educación parvularia?”

PP: Ehh entiendo que es el curriculum que rige la educación parvularia y que por ende son los lineamientos que uno tiene al momento de trabajar con niños preescolares.

PR: Y cual considera usted qué es la relevancia de estás bases

PP: O sea, yo creo que las bases curriculares vinieron a normar un poco la educación parvularia en Chile; igual siempre la educación parvularia ha sido muy ehh, y todavía yo creo que lo es, muy ehh como poco normada, o sea, muy como de... que se te ocurre hacer esto, pero en verdad los objetivos de trabajo no son tan claros. Entonces yo creo que las bases curriculares y ahora todo lo que se está haciendo como a nivel de curriculum en la educación parvularia lo que pretende, yo creo, es eso como normar, ordenar, estructurar más el trabajo que se hace en ese nivel de educación.

PR: ¿Y siente que responde a las necesidades de los niños a los que está enfocado?

PP: Mira, yo, hoy día, no conozco tanto lo que pasa con las bases curriculares, ehh antes estaba más al tanto he dejado de estar al tanto de los mapas de progreso por ejemplo, los conozco, pero no estoy como tan clara cuales son los objetivos a que apuntan, conozco las bases curriculares y creo que sí, que como objetivos son buenos, los ámbitos son buenos, pero yo creo que la dificultad es ehmm como la articulación de estos ámbitos, yo siento que muchas veces se trabajan de forma muy parcelada; entonces ehh como es difícil la articulación se pierden los objetivos; yo creo que debieran trabajarse de forma más articulada aun entendiendo que el niño es uno solo, entonces es difícil como trabajar o... yo creo

que es más significativo cuando uno es capaz de articular ese tipo de cosas y no trabajando en ámbitos tan separados porque es imposible yo creo que uno le planteo a un niño ya hoy día vamos solo a trabajar no sé tan solo el ámbito formación social y personal porque es imposible dejar de lado la relación con el medio o el de la comunicación; yo creo que son transversales ehnn

PR: Y al realizar sus planificaciones de las experiencias de aprendizaje, consideras las bases curriculares de manera explícita

PP: O sea, lo que pasa es que nosotros tenemos una pauta de trabajo que es el formato de nuestras planificaciones que están bien estructurados, entonces esas pautas obviamente ehmm están en base ahh a los ámbitos de las bases curriculares y a los objetivos de las bases curriculares, entonces esas pautas se hicieron eh partiendo de ahí y fueron adaptadas a los objetivos de lenguaje que tiene nuestra escuela, entonces tampoco es que tú como *profe* solo de este proyecto tengas que pensarlo tanto en incorporarlo porque ya están la pauta te obliga en el fondo a contener todos los ámbitos y todos los objetivos de las bases curriculares.

PR: Según su visión ¿cuál de los ámbitos de las bases permite un mejor trabajo para el desarrollo de las habilidades lingüísticas. Hay alguna diferencia?

PP: O sea, si tú me planteas la pregunta así a lo mejor lo lógico sería decirte el comunicación, lo que yo creo que no es así. Creo que como te decía recién, los ámbitos deben ser articulados y deben trabajarse siempre eh de forma como integrada; si bien uno pone énfasis quizás en ámbitos o en objetivos eh así como nosotros ponemos énfasis en objetivos más lingüísticos quizás porque somos una escuela de lenguaje ehmm no creo que exista el ámbito donde uno pueda trabajar mejor la comunicación, yo creo que la comunicación está presente en todo lo que uno hace. Yo cuando planifico o hago una actividad ehmm no es que yo diga “ya ahora voy a trabajar la comunicación” sino que estoy siempre eh como entendiendo que es parte de todo lo que yo hago... en la sala.

PR: Y... bueno siguiendo en realidad como con la diferenciación entre los ámbitos, ¿considera que hay algún ámbito en el que sea más difícil interrelacionar las habilidades lingüísticas con ese ámbito en específico?

PP: Ehh

PR: O quizás siguiendo la línea de que esto es todo integrado no debería existir tampoco

PP: O sea, yo creo que no debería existir, yo creo que uno siempre puede ser capaz de trabajar eh la comunicación o el lenguaje, eh quizás hay objetivos

donde uno puede intencionar más a lo mejor los niveles del lenguaje y poder ser quizás más clara a entenderlos, de repente cuando uno observa o cuando uno está desde afuera mirando ehh cuando no *tení* como tanta claridad de los niveles del lenguaje o de los ámbitos de las bases curriculares quizás como que, como que a lo mejor no sé por decirte quizás el lógico-matemática podría costar más, pero yo creo que cuando uno tiene claridad de lo que estás haciendo o de qué niveles *podís* trabajar o de qué se tratan los ámbitos como que se va dando como solo esa articulación como que no es tan pensada yo creo porque también ehh yo creo que lo que uno hace o lo que plantea este proyecto en particular es que uno también siempre se está trabajando desde lo pragmático, entonces ... eso quizás también te ayuda y más simple como a la hora de como de contextualizar una actividad en relación a un ámbito que no sea como netamente como de comunicación...esa.

PP: Me dicen si les respondo lo que me preguntan chiquillas...

PR-PO: Si (ininteligible)

PR: De qué manera realiza la transposición didáctica de los contenidos de las bases a las características del curso

PP: A ver, no de nuevo, repítemelo

PR: (risas) De qué manera se realiza la transposición didáctica de los contenidos en base a las características del curso, o sea, cómo se adapta esta base curricular a la realidad de los estudiantes, a sus características, sus necesidades, sus habilidades.

PP: O sea, es que eso tiene que ver con las estrategias que uno ocupa, o sea, uno planifica una actividad, nosotros tenemos un formato, un formato de planificación, una estructura que te entrega, que te entrega los objetivos, te entrega el ámbito, te entrega los núcleos, te entrega el indicador específico del nivel del lenguaje. Uno lo que hace es pensar en una experiencia y después, también, pensar en una estrategia porque esa experiencia puede ser llevada a cabo de muchas formas. Entonces yo creo que es ahí donde uno tiene que ser, estar como súper consciente y quizás estar como pendiente de ...de como es su curso, de cómo son los niños además con los que estás trabajando. No siempre puede uno plasmar esas estrategias quizás en la planificación porque son estrategias que son a veces son muy sutiles, o sea, yo creo que cuando uno está con los niños ehh los *conocís* como si fueran tus amigos entonces te *dai* cuenta que a uno a lo mejor le *tení* que hablar más fuerte, a otro le *teni* que hablar más lento, a otro le *teni* que hacer cariño a otro menos; entonces ese tipo de cosas yo creo que se van dando ehh si bien uno las puede poner también cuando a lo mejor

es y que intencionarla más en la planificación, yo también creo que se va dando dentro del vínculo que uno establece en la sala ehh y para eso uno también tiene que ser bien como reflexiva y estar como cuestionándose siempre “ a ver cuáles son las estrategias que estoy ocupando” ehh “ me están sirviendo” “no me están sirviendo”, yo creo que la forma que tengo de adaptar ese tipo como las bases curriculares a las necesidades de los niños es esa, como el constante cuestionamiento en relación a lo que uno está haciendo como estar evaluando a lo mejor de manera más cualitativa como los procesos que se van dando en la sala.

PR: La segunda dimensión de la entrevista se relaciona con el lenguaje.

PP: Ya, el lenguaje

PR: (Risas) Y bueno, lo primero es que queremos conocer qué comprende usted por el concepto de lenguaje

PP: Que comprendo yo por el concepto de lenguaje ehh una gran pregunta ehh es difícil contestarlo así porque como que a uno se le vienen como muchas respuestas como desde la teoría ehh y desde la teoría podría decirte que es un sistema de códigos, que no sé es parte de una cultura determinada y que es la forma que tenemos de como de entendernos, pero también se me confunde con comunicación cuando lo describo así ehmm, pero yo siento que el lenguaje es la herramienta que tenemos como seres humanos de poder conocernos ehh y que muchas veces siento también que está muy estructurada a mi me gusta más como hablar de comunicación más que de lenguaje porque siento que a veces el lenguaje limita mucho como el el el poder como vincularse con el otro o conocer al otro.

PR: ¿Cuál cree usted que es la relevancia del lenguaje en el desarrollo de los niños?

PP: O sea, el lenguaje es pensamiento uno piensa ehh uno piensa en palabras entonces a la medida que tu *estimulai* el lenguaje también *estai* estimulando el pensamiento ehmm el lenguaje obviamente ehh son muchas las dimensiones que tiene, entonces cuando pienso en lenguaje *pensai* en en muchas formas de trabajar o de estimular ehh no solo las formas que tienes de hablar sino que de pensar, de moverte, de actuar, ehmm ...cómo es la pregunta? Me pierdo

PR: (Risas) ¿Cuál es la relevancia en el desarrollo de los niños?

PP: Ahh claramente relevante po, o sea, no podrían no, o sea, como que es muy importante, es súper importante en el desarrollo de todas las personas, de todos los seres humanos.

PR: ¿Cuál es su concepción sobre las dimensiones del lenguaje?

PP: Las dimensiones son los niveles? A...

PR: Los niveles

PP: Ya, ¿cuál es mi concepción?

PR: Claro, si es que usted considera que el lenguaje es uno solo o si es que efectivamente existes estas dimensiones que son diferentes

PP: O sea, yo creo que, pero esas dimensiones te refieres como a los niveles como *morfo*

PR: A los niveles

PP: A ya, ehh, o sea, claro desde la teoría podrían como se se yo creo que se dividen también para entenderlo un poco porque es tan grande y tan complejo a la vez que yo creo que que hay que poder como como ordenarlo y dividirlo un poco para poder entenderlo y ser a lo mejor estudiado ehmm desde ahí si creo que existen, pero como decía también al comienzo es difícil como cuando uno lo trabaja o cuando uno es *profe* y uno trabaja en la sala con los niños y con los niños tan pequeños, yo creo que es difícil como abordarlo así como desde cada dimensión por separado, o sea, es como si bien uno pone énfasis quizás en un nivel en particular cuando uno planifica una actividad cuando está haciendo una actividad ehh inevitablemente uno siempre está trabajando todos los niveles entonces es como difícil abordarlo como por cada dimensión, pero si creo que esas dimensiones son necesarias para poder entenderlo más o para como poder estudiarlo más.

PR: Y establece alguna jerarquía entre estos diferentes niveles del lenguaje?

PP: No, no creo que haya uno más importante ehh como, pero si si, o sea, pero pero quizás podría como unirlos todos en los pragmático como que yo creo que es ahí cuando como que en el fondo uno pone no sé si aprueba, pero como que es ahí donde uno como en el fondo *podí* observar como las habilidades que ha adquirido, como las dificultades, pero no es que lo encuentre más más importante sino que a lo mejor lo encuentro más observable.

PR: Mmm, bueno, ¿cómo aborda usted las dimensiones del lenguaje en la práctica pedagógica?

PP: Ehh así yo creo como que... lo que decía *denante*, o sea, que hay una estructura que te plantea la escuela, una estructura de planificación donde están contenidos todos los niveles, donde están contenidos indicadores por cada nivel

ehh donde están pensado de manera bien equitativa como ehh esperando que se trabajen todos los niveles, todos los días, todas las semanas y todo el año; entonces ehh *estai* obligada a trabajar todo y ahí uno después tiene que pensar en la estrategia en el fondo que pueda ejercitar esos indicadores y generalmente esas estrategias se hacen desde lo pragmático, entonces también estas obligada como a trabajarlo todo.

PR: Ehh ¿cómo evalúa usted el nivel de desarrollo lingüístico de los niños? en base a un instrumento particular, observación directa

PP: Sí, nosotros tenemos también una una un que es la pauta con que nosotros trabajamos, esta pauta también nos sirve para evaluar. Es una pauta grande donde aparecen todos los indicadores por niveles, esa pauta es la que nosotros usamos para evaluar, la aplicamos ehh trimestralmente que es lo que se tiene que hacer ehh y en relación a esa pauta que te arroja unos porcentajes nosotras podemos ver como la evolución de los niños de cada nivel. También uno hace obviamente una evaluación que es a nivel de observación y que tiene que ver con lo que yo les decía delante que uno siempre esta como cuestionándose “ a ver ehh no sé *pucha* este niño habrá avanzado” o “pragmáticamente no está tan bien” ehh no sé “articulatoriamente esta ... está mal tiene mucha dificultad” y también creo que es súper importante el trabajo como equipo con la fonoaudióloga donde uno esta como siempre conversando ehh “como lo ves tú”, “como responde en la sala”, “como responde en la sala de *fono*”; ehh no solo como nosotras hacemos la evaluación cuando corresponde como por, como por normativa sino que la estamos haciendo siempre porque consideramos que el proceso es mucha más importante que lo final.

PR: Al momento te plantear experiencias de aprendizaje le da mayor significancia, a no, perdón. Al momento de plantear las experiencias de aprendizaje a qué aspecto le da más significancia, al formal, al relacionado con la forma del lenguaje, o al funcional, que el niño se pueda comunicar...

PP: Al uso...

PR: Claro al uso, quizás dejando un poco de lado la forma...

PP: A ver, pregúntamela de nuevo pregúntamela de nuevo

PR: Al momento de plantear experiencias de aprendizaje...

PP: Ya, sí...

PR: A qué aspecto se le da mayor significancia, al formal o al funcional. Comprendiendo lo funcional como el uso, principalmente de la comunicación y lo formal como lo más...

PO: Estructural.

PR: Estructural

PP: Sí, lo que pasa es que, como el trabajo, bueno voy a repetir lo mismo que he dicho. Como el trabajo en la escuela el trabajo está tan estructurado en esta pauta tan estructurado, como que lo formal ya esta, ya está dado. No es que yo tenga que elegir qué nivel trabajar, no es que tenga que elegir el ámbito, sino que la pauta esta de tal forma construida, que la formal ya está implícito., Entonces no es que yo le en la sala más relevancia quizá a lo funcional, sino que, siento que esa es la forma de llevar a cabo lo formal, no se si me explico con lo que estoy diciendo. La pauta te entrega la formalidad, que es ponte tu el ámbito los indicadores, por cada ámbito, en el fondo lo que uno hace es llevar esto, como la base, la teoría del lenguaje para que los niños claro, lo ocupen. no tiene ningún sentido que yo trabaje lo semántico, no sé, las categorías semánticas, si solo van a repetir como loros y no van a tener idea en el fondo, que es lo o que están diciendo. No es que yo le dé más sentido a lo funcional, sino que siento que si ya tienes lo formal, ya tienes la estructura, obviamente teni que hacer con esa formalidad algo que te sirva. Entonces, ahí está lo pragmático que hacemos en la sala. No tiene ningún sentido que yo trabaja, a ya las práxias y si el niño no comprende nada, entonces yo creo que se van dando como a la par las dos cosas, las dos cosas son importantes, tampoco es que uno vaya a la sala a improvisar porque tampoco... -ah, ya conversemos... Cuando converso igual tengo una finalidad, en la conversación ya tengo un montón de indicadores, entiendo que estoy trabajando la comprensión. Entonces esta como bien de la mano, la formalidad y la funcionalidad del lenguaje.

PR: Utiliza alguna estrategias particular para promover el desarrollo del lenguaje. Por ejemplo corrección explícita, complementar enunciados del niño...

PP: Ah, sí, muchas

PR: Repeticiones...

PP: Muchas, es difícil, como...es que hay muchas, es difícil como decir sí, o sea, yo en verdad siempre como que le hablo y repita. Porque, o sea, de repente es de tantas cosas yo creo. Yo creo que ahí también está lo que me *preguntabai* delante, como de qué forma uno como adapta como la singularidad del niño con los objetivos, también tiene que ver con eso como con las estrategias que uno

utiliza las estrategias a nivel de lenguaje, o sea a uno sí le puedo decir: -lo que me dijiste, me lo dijiste mal, dímelo de nuevo. pero a lo mejor a otro que es muy pragmático, si le digo eso quizá no me va hablar nunca más. Entonces también tengo que tener, tengo que usar las estrategias pensando en cómo es el niño o en la relación que yo tengo con ese niño. Yo siento como que el vinculo también va a regular ese tipo de corrección, no sé como llamaste tú, como de...

PR: Estrategias...

PP: Estrategias como del lenguaje. Como que no se si te podría decir: a ya yo siempre... No, porque no tengo como una ...

PR: ¿Se da como natural en la interacción con el niño según lo va conociendo?

PP: Si, yo creo que sí, como que se da de manera natural, claro a lo mejor que te podría que hago siempre, como que a lo mejor le pregunto - ¿qué me dijo? O quizá le hablo más fuerte eeh, como o lo otro que hago es como: -a ver, me dijiste yo no se po, me dijiste yo *traji*, yo traje. También les corrijo así, pero claro por eso te digo, ósea a algunos les voy a corregir así, pero a otros no le voy a corregir así porque capaz que no me hable más si le corrijo quizás como de esa forma tan explícita. Entonces es súper difícil, yo creo, determinar una estrategia tan clara tan clara o como, esta es mi estrategia, no, yo creo que siempre va a depender del niño, del contexto, eeh, de un montón de cosas que van determinando las dinámicas en la sala.

PR: Y en relación a estas estrategias ¿Conoce alguna orientación en particular acerca de estas estrategias?, ¿algún autor?, ¿o las trabaja de manera espontánea?

PP: No sé yo creo, a ver... como no sé si podría como adjudicarme como a algún autor así como a ver, como... a ver... como, no sé, como que haga lo que me dice la Amanda Céspedes en relación como a los (*ininteligible*), no, tampoco te voy a decir así como yo soy súper como Maturana, porque soy... Tampoco, claro, como que uno como que lee y podría enganchar como con corrientes, eeh, pero tampoco el proyecto de la escuela plantea un paradigma tan definido, entonces, tampoco es como que uno esté como obligada, no sé pos, como que siempre voy a trabajar desde el conductismo, porque este proyecto es así, o voy hacer súper constructivista porque el proyec... no como que siempre vamos como en el fondo usando estrategias, autores, como evaluando las dinámicas de cada curso, de cada profe, porque en el fondo a ti te va hacer bien lo que te hace sentido, o sea a mí me pueden decir, no sé, léete veinte libros de Maturana, pero si a mí no me hace ningún sentido, no lo voy hacer no más, porque no es lo que me hizo

significancia. Entonces tampoco creo que podría decirte como un autor. No sé si también, no sé si es como tan como que se me ocurre o si es como tan, como se dice

PO: Espontáneo...

PP: Como espontáneo, yo creo que también hay bases de fondo. O sea, no es que, "ah ya se me ocurrió decirle: oye repíteme esto" y me lo repitió, sino que también haya un porqué de esta estrategia. Es difícil a lo mejor explicarlas todas, porque uno no se da el tiempo, pero tiene que ver con eso que yo te decía, estar cuestionándose, a ver, pucha, en verdad hoy día fui muy severa en cómo le pregunté, o quizá me faltó mas intención en lo que le dije, pero eso tiene que ver como con el ejercicio como diario de la reflexión en la sala.

PR: Bueno y el último aspecto se relaciona con la planificación...

PP: Sí, ya

PR: La planificación de las clases, en cuanto a esto, a bueno esta respuesta en realidad...

(interrupción en la entrevista)

PP: Es que me están llamando, si no pero...

PR: Igual le voy a leer la preguntar, pero yo creo que ya está, ¿qué tipo de planificación se utiliza, mensual, semanal...?

PP: Nosotras hacemos, a ver nosotras tenemos una organización anual y es una pauta también donde se separa por semanas y por temática, y ahí en esa organización anual es como nuestro gran lineamiento de lo que hacemos a nivel de planificación; esta estructura de organización anual nos da como la temática, nos da como las efemérides que vamos a celebrar, y nos sugiere actividades para hacer, a parte de esa organización anual, tenemos un formato de planificación que es el abarca las bases curriculares dando énfasis a objetivos que están adaptados de alguna forma para dar énfasis al lenguaje, es una planificación semanal que se divide por día, en ese día están contenidos todos los niveles del lenguaje, y se separa en indicadores, que se trabajan en cada uno de esos niveles. Lo que uno hace es planificar la experiencia, las estrategias y poner los materiales.

PR: ¿En base a qué se generan los objetivos de la planificación? (¿se generan desde la evaluación?, ¿desde los intereses de los niños? ¿o de un formato preestablecido?)

PP: Claro

PR: Y es la experiencia la que se adapta al objetivo

PP: Al objetivo

PO: ¿y esos objetivos desde dónde salen?

PP: Esos objetivos salen de las bases curriculares, pero han estado discutidos y se han adaptado como para dar mayor énfasis a lo que es el lenguaje. Pero estos objetivos salieron, cuando se crearon estas pautas de comunica... de las bases curriculares, las bases curriculares, que en el fondo es el currículum que rige también a la, a la escuela de lenguaje.

PR: Respecto a las rutinas

PP: Ya

PR: ¿Considera que son importantes?

PP: A ver... eeh, ya es una palabra complicada, a ver el proyecto plantea no trabajar con rutinas, entendiendo la rutina como una forma de trabajo tan estructurada que en el fondo no te deja pensar, o sea si yo siempre hago lo mismo, eeh el niño va aprender solo esa forma y se va a condicionar con esa forma, y lo que yo busco no es que se condicione, sino que piense en que existe millones de formas y no solo una, entonces estamos siempre buscando romper las rutinas que siempre se dan, o sea yo creo que siempre se van dando, yo creo que es de la naturaleza humana, el ser humano siempre está como haciendo rutinas, porque necesita ordenarse, necesita ordenar este mundo que es súper caótico, entonces, claro, uno tiene una casa, tiene un pololo, tiene amigos, usa la ropa, y eso en el fondo son pequeñas rutinas. Y si bien en la sala se van dando de manera natural, quizá el término rutina nos asusta un poco, porque quizá en el fondo buscamos no condicionarlos, no condicionar al niño, ni el contexto, sino que buscamos, a ver: "yo te estoy mostrando esto, pero tú resuélvelo, a ver ¿qué puedes hacer?". Yo te muestro que puedo cantar la canción del saludo tomándome de las manos, pero a lo mejor, hoy día me puedo tomar de los pies, y a ti se te ocurrió tomarte del *de'o* o de la cabeza, no sé, da lo mismo, en el fondo hay un objetivo, pero cómo le llama ese objetivo. Hay tantas formas como tantas personas hay en la sala, eso es... les conteste verdad?

PR: Sí... eeh ¿cuáles son las fortalezas y desafíos que usted identifica en su quehacer docente?

PP: Uuuuh... difícil pregunta, fortalezas y desafíos, eeh creo que, fortalezas y desafíos, chuta a ver, no sé, yo creo que una de las fortalezas es que a mí me gusta, a mí me gusta hacer clases, o sea me gusta estar con los niños, conversar

con ellos, lo paso bien, me entretengo y creo que es, como una oportunidad, no de cambiar el mundo para nada, porque tampoco me voy como en esa tan hippie de pensar que uno cambia el mundo haciendo clases, pero sí creo que es una oportunidad para discutir y como para aprender un montón de cosas, eeh... esa creo que es una fortaleza, como que me gusta, entonces como que hay una disposición emocional mucho más positiva que como si no te gustara, y otra fortaleza es que también he aprendido a cuestionarme harto lo que hago, entonces creo que eso también me lleva, no sé si a hacerlo mejor, pero por lo menos a darme cuenta si cuando estoy tan mal, o decir "a ver chuta lo estaré haciendo tan mal, o lo estaré haciendo tan bien como creo", yo creo que esa como, ejercicio que he aprendido hacer y que a veces me cuesta, porque a uno igual le da lata decir, chuta lo estoy haciendo pésimo, creo que también es una fortaleza, como de estar cuestionando siempre en relación a lo que hago.

Como debilidad, eeh, no tengo ninguna (risas), es difícil pensar una debilidad, a ver... qué podría ser, yo creo que a mí me cuesta a lo mejor las formalidades, como que quizás debería ser más formal a lo mejor, como tener más claridad en lo formal, quizá como en lo, ¿cómo se llama esto? Como cuando *vai* a cursos, perfeccionarse más a lo mejor, como que igual quizá en eso podría existir una debilidad, como que he dejado un poco estar como ese lado, como que de la teoría, como que me gusta más la práctica, entonces como que, claro lo paso mejor que estar yendo como a un curso, pero también creo que es necesario, o sea las dos cosas son súper necesarias. Y como debilidad a lo mejor en lo práctico, ay, no te iba a decir ninguna me da vergüenza, no es que yo crea que soy perfecta, pero es que no se me ocurre en verdad.

PR: Pero quizá plantearlo más que como una debilidad, sino como un desafío

PP: Un desafío, yo creo que ese el que te decía, perfeccionarme más quizá desde lo formal, eeh, desafío a ver, otro desafío, me gustaría trabajar con niños más grandes a lo mejor, eeh. Ayúdenme ustedes *pa'* ver cómo, que no se me ocurre como...

PR: Que quizá un desafío también podría ser esa misma evaluación que es una fortaleza, de estar en constante desafío de estar evaluándose.

PP: Claro, sí, podría ser ese también un desafío, si po, quizá como desafío de tratar, como de encontrar como esa debilidad (risas)

PO: Ese equilibrio...

PP: Ese equilibrio, claro ese equilibrio quizá. si de repente esa es una debilidad también, soy como muy pasional, no sé si decir pasional, pero soy como muy

desde muy desde de la guata, como que claro, me afecto quizá mucho más en la sala, o me afecto mucho mas con los niños, igual como que yo creo que uno tiene que ser como más pausada a lo mejor, buscar el equilibrio, o sea si bien vincularse o no vincularse a un nivel que no es positivo porque tampoco le *hací* bien a los niños, como que de repente pasa eso. Eso po' chiquillas

PR- PO: Gracias profesora

PP: Gracias a ustedes.

VIII. Sistematización de entrevistas

Categoría: Bases Curriculares de la Educación Parvularia

Subcategoría	Corpus ED1	Corpus ED2
<p>Concepción</p> <p><i>Concepciones de las educadoras respecto al impacto de las B.C.E.P en sus prácticas docentes.</i></p>	<p><i>“[...] es como el marco que vino a ordenar todos aquellos aprendizajes y contenidos que un niño en edad preescolar tiene que tener; entonces ese es como digamos el gran paso y ese instrumento y marco teórico que nos tomamos nosotros para trabajar con los niños también, o sea no lo desconocemos, le damos el valor que tiene [...]”</i></p> <p><i>“[...] se ha ido perfeccionando en el tiempo; las bases curriculares partieron como una serie de contenidos y ahora sugieren actividades, han ido profundizándose con los mapas conceptuales cada vez, como que han ido creciendo y te van aportando más [...]”</i></p>	<p><i>“ehh entiendo que es el currículum que rige la educación parvularia y que por ende son los lineamientos que uno tiene al momento de trabajar con niños preescolares.”</i></p>
	<p><i>“[...] en realidad como son niños preescolares las conductas, a pesar de que estamos en una escuela de lenguaje, el niño es un niño</i></p>	<p><i>“[...] yo creo que las bases curriculares vinieron a normar un poco la educación parvularia en Chile [...] Entonces yo creo que las bases</i></p>

<p>Importancia y utilidad</p> <p><i>Impacto e influencia, para las educadoras, de las B.C.E.P en el trabajo en la escuela de lenguaje.</i></p>	<p><i>completamente preescolar hasta los 3 años a los 5 años y tanto, 5 años 11 meses que ya entra a enseñanza básica regular; entonces el aporte es que orientan en ese marco de esa edad los contenidos y conductas que un niño debe tener en ese rango de edad para ese sentido, enriquecen y aportan.”</i></p> <p><i>“[...] las bases han venido a tener como este, como, bueno, obviamente como dicen bases, de este marco como y sugiriendo actividades innovadoras, como se ha ido perfeccionando la conducta que un niño debe tener no es tan diferente a otro niño de la misma edad a un niño que completamente ciertas conductas hay que tenerlas [...]”</i></p>	<p><i>curriculares y ahora todo lo que se está haciendo como a nivel de currículum en la educación parvularia lo que pretende, yo creo, es eso, como normar, ordenar, estructurar más el trabajo que se hace en ese nivel de educación.”</i></p> <p><i>“[...] conozco las bases curriculares y creo que sí, que como objetivos son buenos, los ámbitos son buenos, pero yo creo que la dificultad es... mmm... como la articulación de estos ámbitos, yo siento que muchas veces se trabajan de forma muy parcelada; entonces... ehh... como es difícil la articulación se pierden los objetivos; yo creo que debieran trabajarse de forma más articulada aun entendiendo que el niño es uno solo, entonces es difícil como trabajar o yo creo que es más significativo cuando uno es capaz de articular ese tipo de cosas y no trabajando en ámbitos tan separados porque es imposible yo creo que uno le plantee a un niño ya: ‘hoy</i></p>
---	--	---

		<p><i>día vamos solo a trabajar no sé tan solo el ámbito formación social y personal' porque es imposible dejar de lado la relación con el medio o el de la comunicación; yo creo que son transversales”</i></p>
<p>Relevancia de los ámbitos frente al desarrollo lingüístico</p> <p><i>Reconocer la interrelación existente entre el trabajo de las B.C.E.P y el desarrollo lingüístico.</i></p>	<p><i>“[...] si bien, si todas las bases tienen sus ámbitos de trabajo con sus respectivos núcleos... ehh... hay uno que está dedicado completamente a comunicación... ehh, ya, y se desglosa en lenguaje verbal y escrito; lenguaje verbal, lenguaje escrito y lenguaje artístico y uno claro, como que se basa en eso, pero igual sigue siendo muy general en ese sentido las bases curriculares, en el sentido de comunicación. Ya, uno claro lo toma como una referencia, pero uno tiene que partir digamos de sus propios conocimientos y de lo que a uno le han enseñado que el lenguaje es transversal, pero uno tiene que profundizar si en un niño con problemas de lenguaje en cosas muy</i></p>	<p><i>“[...] los ámbitos deben ser articulados y deben trabajarse siempre ehh... de forma como integrada; si bien uno pone énfasis quizás en ámbitos o en objetivos, ehh... así como nosotros ponemos énfasis en objetivos más lingüísticos quizás, porque somos una escuela de lenguaje... mmm... no creo que exista el ámbito donde uno pueda trabajar mejor la comunicación, yo creo que la comunicación está presente en todo lo que uno hace.”</i></p>

	<p><i>específicas con los niveles del lenguaje para trabajar y yo creo que sirve para el tema de la planificación, pero nosotros nos manejamos con un horario entonces tenemos una carga horaria de acuerdo a los ámbitos de las bases con sus núcleos, pero de acuerdo a una carga horaria para no solamente insistir en uno y descuidar a otro.”</i></p>	
--	--	--

2.2. Categoría: Lenguaje

Subcategoría	Corpus ED1	Corpus ED2
<p>Concepto de “lenguaje”</p> <p><i>Percepción de la docente con respecto a la importancia del desarrollo lingüístico.</i></p>	<p><i>“Bueno el lenguaje es una herramienta particular del ser humano, ehh... que es súper enriquecida de acuerdo a nuestro idioma y todo; es nuestro puente de comunicación, si bien existe el lenguaje verbal, el escrito, el gestual, pero es nuestro medio de comunicación por excelencia y cuando está alterado, ya sea en el ámbito que está alterado, tanto en la comprensión como en la expresión, ehh se ve o también en el aspecto pragmático [...]”</i></p>	<p><i>“[...] lenguaje es la herramienta que tenemos como seres humanos de, de poder conocernos, ehh... y que muchas veces siento también que está muy estructurada, a mí me gusta más como hablar de comunicación más que de lenguaje porque siento que a veces el lenguaje limita mucho como el, el, el poder como vincularse con el otro o conocer al otro.”</i></p>
<p>Relevancia</p> <p><i>Reconocimiento de la importancia que la docente otorga al desarrollo del</i></p>	<p><i>“El desarrollo del lenguaje, la importancia que tiene el lenguaje en sí, que es por excelencia, nuestro medio de comunicación, por excelencia, entonces el lenguaje en el ámbito intelectual, o sea, nos va a permitir no solamente comunicarnos, si no también nos va a permitir, de alguna forma, profundizar conocimientos,</i></p>	<p><i>“El lenguaje es pensamiento, uno piensa... ehh uno piensa en palabras, entonces a la medida que tú estimulai el lenguaje también estai estimulando el pensamiento, ehmm el lenguaje obviamente, ehh son muchas las dimensiones que tiene, entonces cuando pienso en lenguaje pensai en... en muchas formas de trabajar o de</i></p>

<p><i>lenguaje.</i></p>	<p><i>compartir conocimientos, enriquecerlo, o sea una infinidad, digamos, de posibilidades, ehh, sobre todo yo creo la importancia en el ámbito intelectual, aparte de enriquecernos como personas, es también la capacidad de transmitir el lenguaje y transmitir ese conocimiento a través del lenguaje, que puede ser el lenguaje escrito, el lenguaje verbal, ¿ya?, en el aspecto emocional, el lenguaje es el que nos permite de alguna forma también expresar nuestras emociones, no solamente a través del gesto, que el gesto también es una forma de lenguaje, pero más corporal, pero a través de las emociones, uno también puede decir estoy bien, estoy mal, exteriorizar su mundo interno a través de la palabra, en resumen, así, como la parte como más gruesa digamos, y en el ámbito social, ehh, la importancia que tiene también, bajo mi perspectiva, es que permite hacer estas interrelaciones con los otros, mmm... no sé, enriquecer también nuestro conocimiento y</i></p>	<p><i>estimular, ehh no sólo las formas que tienes de hablar sino que de pensar, de moverte, de actuar [...]”</i></p> <p><i>“[...] como que es muy importante, es súper importante en el desarrollo de todas las personas, de todos los seres humanos.”</i></p>
-------------------------	---	---

	<p><i>tener una postura también social, frente a los demás”</i></p> <p><i>“O sea la importancia y la relevancia, yo creo, que más significativa es que es nuestro medio de comunicación por excelencia”</i></p>	
<p>Dimensiones del lenguaje</p> <p><i>Identificación de las dimensiones y los componentes de éste reconocidos por cada educadora.</i></p>	<p><i>“[...] para llevar un trabajo acá en el colegio, en el sentido de abordar a un niño, a través de las dimensiones son los niveles del lenguaje, que está el semántico o léxico, que se le llamaba al semántico-léxico, el fonético-fonológico, el morfosintáctico, eh, y el pragmático, los cuatro, sí, los cuatro niveles del lenguaje”</i></p> <p><i>“[...] pero las dimensiones del lenguaje, nunca hay que olvidar que hay dos aspectos siempre importante que están como conjugándose que es el expresivo y el comprensivo, ¿ya?, que a veces uno dice que el nivel semántico es solamente el campo que el niño conoce de vocabulario, la cantidad de contenido o</i></p>	<p><i>“[...] creo que se dividen también para entenderlo un poco porque es tan grande y tan complejo a la vez que yo creo que, que hay que poder como, como ordenarlo y dividirlo un poco para poder entenderlo y ser a lo mejor estudiado [...] Cuando uno trabaja en la sala con los niños y con los niños tan pequeños, yo creo que es difícil como abordarlo así como desde cada dimensión por separado, o sea, es como si bien uno pone énfasis quizás en un nivel en particular, cuando uno planifica una actividad, cuando está haciendo una actividad ehh... inevitablemente uno siempre está trabajando todos los niveles, entonces es como difícil abordarlo como por cada dimensión, pero</i></p>

	<p><i>significados que el niño maneja, pero nunca hay que olvidar, dentro del semántico, que está conjugándose el comprensivo y el expresivo”</i></p>	<p><i>sí creo que esas dimensiones son necesarias para poder entenderlo más o para como poder estudiarlo más.”</i></p> <p><i>“no creo que haya uno más importante ehh... como, pero sí, sí, o sea, pero, pero quizás podría como unirlos todos en los pragmático”</i></p>
<p>Evaluación lingüística</p> <p><i>Descripción la forma de evaluar el lenguaje de cada educadora.</i></p>	<p><i>“Sí, nosotros, bueno el colegio nos entrega de acuerdo a cada nivel, hay una escala de apreciación donde uno tiene, hay una evaluación pedagógica inicial y esa evaluación pedagógica inicial recoge varios aspectos, no solo del lenguaje, o sea, como que todos los ámbitos hay algunas conductas e indicadores que hay que evaluar y de acuerdo a ese perfil de esa evaluación pedagógica inicial, bueno después hay una escala donde uno vacía todos esos datos y uno se hace un perfil pedagógico de cómo el niño ingresó al colegio[...]no basta solamente la observación diaria. La observación diaria tiene más que ver con aspectos social del</i></p>	<p><i>[...] nosotros tenemos también una, una, un que es la pauta con que nosotros trabajamos, esta pauta también nos sirve para evaluar. Es una pauta grande donde aparecen todos los indicadores por niveles, esa pauta es la que nosotros usamos para evaluar; la aplicamos, ehh... trimestralmente que es lo que se tiene que hacer, ehh, y en relación a esa pauta que te arroja unos porcentajes nosotras podemos ver como la evolución de los niños de cada nivel. También uno hace obviamente una evaluación que es a nivel de observación y que tiene que ver con lo que yo les decía delante que uno siempre está como cuestionándose “ a ver ehh</i></p>

	<p><i>grupo, ya como un niño que tiene problemas de conducta o si el grupo es como en sí como más descontrolado.”</i></p>	<p><i>no sé pucha ¿este niño habrá avanzado?” o “pragmáticamente no está tan bien” ehh no sé “articulatoriamente esta ... está mal, tiene mucha dificultad” y también creo que es súper importante el trabajo como equipo con la fonoaudióloga donde uno está como siempre conversando, ehh “¿cómo lo ves tú?”, “cómo responde en la sala”, “cómo responde en la sala de fono”; ehh no solo como nosotras hacemos la evaluación cuando corresponde como por, como por normativa, sino que la estamos haciendo siempre porque consideramos que el proceso es mucho más importante que lo final.”</i></p>
<p>Interrelación con B.C.E.P.</p> <p><i>Importancia otorgada por las docentes a la interrelación existente</i></p>	<p><i>“ [...] El lenguaje es transversal, uno, ya si estoy pasando un núcleo en este caso, no sé, relaciones lógico matemáticas y cuantificación que es algo ya, como de números, el lenguaje está presente sí o sí aunque sea árido el tema, ehh usted dice cómo lo encajo y claro es encajable porque... a ver, está toda la parte</i></p>	<p><i>“Yo creo que uno siempre puede ser capaz de trabajar ehh la comunicación o el lenguaje, ehh quizás hay objetivos donde uno puede intencionar más a lo mejor los niveles del lenguaje y poder ser quizás más clara a entenderlos [...] yo creo que cuando uno tiene claridad de lo que estás haciendo, o de qué</i></p>

<p>entre las B.C.E.P y el desarrollo lingüístico.</p>	<p>comprensiva operando ahí que es un aspecto del lenguaje importante, la comprensión, entonces no es que sea más difícil, pasa que tiene que estar intencionado y uno nunca perder el objetivo, bueno es un colegio de lenguaje que tiene que estar presente siempre la intencionalidad con respecto a ese tema.”</p> <p>“la fonoaudióloga a parte de hacer la evaluación de ingreso que es el informe fonoaudiológico ellas hacen con la profesora cada tres meses se define cuales, en cada ámbito del lenguaje, qué se va a trabajar de acuerdo a ese niño, ya, como qué indicadores se van a trabajar ehh y en base a eso, uno también hace la actividad y planifica de acuerdo a su actividad no lo reducimos [...]”</p> <p>“se incorpora en la planificación en qué, sentido, si estamos viendo mmm...profesiones y oficios por decirte algo, conociendo nuestro barrio uno trabaja e incorpora en la planificación las</p>	<p>niveles podís trabajar, o de qué se tratan los ámbitos, como que se va dando como solo esa articulación, como que no es tan pensada yo creo porque también ehh yo creo que lo que uno hace o lo que plantea este proyecto en particular es que uno también siempre se está trabajando desde lo pragmático [...]”</p>
---	--	---

	<p><i>profesiones y oficios dentro del ámbito no sé relaciones eh, no perdón formación personal y social está grupo humano. Ahí estaría súper bien, cada uno tiene que tratar por lo menos esas son las indicaciones de jefatura técnica, uno tiene que bueno, él nos revisa las planificaciones “oye, pero porque no está, estamos hablando del mar y los recursos, cuidado del medio ambiente, medios de transporte, que es una categoría que también se trabaja, ¿por qué no está incorporado?” o sea, tiene que estar incorporado.”</i></p>	
--	---	--

2.3. Categoría: Organización curricular

Subcategoría	Corpus ED1	Corpus ED2
<p data-bbox="260 500 449 586">Formato de planificación</p> <p data-bbox="197 662 512 862"><i>Estructura de planificación de clases y la utilidad que tiene para la educadora.</i></p>	<p data-bbox="546 444 1218 1081"><i>“[...] todo se basa en un horario, o sea, cada colegio se organiza de una manera distinta, yo he trabajado en varios colegios de lenguaje, en algunos casi no se tenía horario y era así casi como hacías el perfil de tu curso, ya yo voy a insistir en esto, en esto tiene mayor necesidad, en esto no, pero en otros colegios son más estructurados, más ordenados y así lo prefiero yo también de manera muy personal, que exista un horario porque también te ordena a ti en lo que tú vas a enseñar ese día, lo que tú vas a entregar y va por horario [...]”</i></p> <p data-bbox="546 1130 1218 1325"><i>“Sí, nosotros en el colegio, la disposición que tiene la jefatura técnica es trabajar con planificaciones mensuales; esas planificaciones mensuales ehh primero</i></p>	<p data-bbox="1239 444 1911 1357"><i>“[...] nosotras tenemos una organización anual y es una pauta también donde se separa por semanas y por temática, y ahí en esa organización anual es como nuestro gran lineamiento de lo que hacemos a nivel de planificación; esta estructura de organización anual nos da como la temática, nos da como las efemérides que vamos a celebrar, y nos sugiere actividades para hacer, a parte de esa organización anual, tenemos un formato de planificación que es el abarca las bases curriculares dando énfasis a objetivos que están adaptados de alguna forma para dar énfasis al lenguaje, es una planificación semanal que se divide por día, en ese día están contenidos todos los niveles del lenguaje, y se separa en indicadores, que se</i></p>

	<p><i>tenemos como una cantidad de unidades temáticas y esas unidades temáticas se van respetando mes a mes [...]”</i></p>	<p><i>trabajan en cada uno de esos niveles. Lo que uno hace es planificar la experiencia, las estrategias y poner los materiales.”</i></p>
<p>Relevancia de las rutinas</p> <p><i>Corresponde a la opinión de las educadoras respecto al uso y orientación que se le entrega a las rutinas en las prácticas pedagógicas.</i></p>	<p><i>“[...] hasta la palabra parece como media no muy agradable, pero la rutina a un niño entre tres y seis años es como cuando también los papás en la casa no le ponen un horario, no le determinan que después de la colación hay que dejar ordenado o que antes de la colación hay que lavarse las manos, o sea, es como cuando los papás no saben qué hacer con el niño, porque tampoco tiene sus rutinas, en el colegio es igual uno tiene que reproducir ciertas cosas que son como del diario del formar hábitos y la rutina tiene que ver un poco con esa habitualidad de incorporar una conducta que es necesaria para después su incorporación al colegio; [...] la rutina tiene que estar incorporada. Ahora uno lo puede hacer un poco más agradable, darle una explicación</i></p>	<p><i>“eeh, ya es una palabra complicada, a ver el proyecto plantea no trabajar con rutinas, entendiendo la rutina como una forma de trabajo tan estructurada que en el fondo no te deja pensar, o sea si yo siempre hago lo mismo, eeh el niño va aprender solo esa forma y se va a condicionar con esa forma, y lo que yo busco no es que se condicione, sino que piense en que existe millones de formas y no solo una, entonces estamos siempre buscando romper las rutinas que siempre se dan [...] Y si bien en la sala se van dando de manera natural, quizá el término rutina nos asusta un poco, porque quizá en el fondo buscamos no condicionarlos, no condicionar al niño, ni el contexto, sino que buscamos, como... a ver: “yo te estoy mostrando esto, pero tú resuélvelo,</i></p>

	<p><i>de que la rutina es importante porque nosotros ya sabemos cuáles son los pasos que debemos seguir tomando un poco casi como análisis de tarea [...] que importante saber que cada cosa tiene un paso y al siguiente paso lleva a otro. Eso ordena a un niño de tres o cuatro años, lo ordena.”</i></p>	<p><i>a ver ¿qué puedes hacer?”. Yo te muestro que puedo cantar la canción del saludo tomándome de las manos, pero a lo mejor, hoy día me puedo tomar de los pies, y a ti a lo mejor se te ocurrió tomarte del de'o o de la cabeza, no sé, da lo mismo, en el fondo hay un objetivo, pero cómo yo llego a ese objetivo... hay tantas formas como tantas personas hay en la sala [...]"</i></p>
<p>Intencionalidad del desarrollo del Lenguaje</p> <p><i>Se refiere a las acciones de las educadoras diferenciales que tienen por objetivo el desarrollo lingüístico de</i></p>	<p><i>“[...] o sea, la fonoaudióloga tiene su instancia en su oficina con grupitos de 3 niños donde ella puede específicamente trabajar una buena articulación del fonema /r/ que en sala es muy difícil frente a 15 niños que tú no puedes intervenir, no sé frente a poner una buena posición, el punto articulatorio es como más complicado entonces ella como que se dedica a lo más específico en el ámbito del lenguaje del nivel fonético-fonológico. Nosotras que hacemos un poco más en la sala lo semántico,</i></p>	<p><i>“[...] hay una estructura que te plantea la escuela, una estructura de planificación donde están contenidos todos los niveles, donde están contenidos indicadores por cada nivel ehh donde están pensado de manera bien equitativa como ehh esperando que se trabajen todos los niveles, todos los días, todas las semanas y todo el año; entonces ehhestai obligada a trabajar todo y ahí uno después tiene que pensar en la estrategia en el fondo que pueda ejercitar esos indicadores y</i></p>

<p><i>los menores que asisten a la escuela de lenguaje.</i></p>	<p><i>todo lo que es trabajo de categorías, el morfosintáctico también y pragmático esa es la idea que se trabaje en sala siempre haciendo como intervenciones individuales, pero en global, o sea, si trabajamos una categoría la trabajamos todos juntos [...]</i></p> <p><i>[...]Una cosa no puede no estar de la mano de la otra, tienen que estar como acompañadas. Un niño me interesa que si estructura bien una oración también esté dentro de un contexto y que esa funcionalidad, que no sé, estamos hablando de cierto tema que me diga, no sé, qué me diga que hoy el día está nublado o hoy día está lloviendo [...]</i></p>	<p><i>generalmente esas estrategias se hacen desde lo pragmático, entonces también estas obligada como a trabajarlo todo.”</i></p> <p><i>[...] Como el trabajo en la escuela, el trabajo está tan estructurado en esta pauta tan estructurado, como que lo formal ya está, ya está dado. No es que yo tenga que elegir qué nivel trabajar, no es que tenga que elegir el ámbito, sino que la pauta está de tal forma construida, que la formal ya está implícito., Entonces no es que yo le dé en la sala más relevancia quizá a lo funcional, sino que, siento que esa es la forma de llevar a cabo lo formal [...]</i></p>
---	---	--

IX. Transcripciones de Registro Audiovisual

(Ejemplo de Escuela1 y Escuela2)

Escuela1
Transcripción N°1

Fecha:

Miércoles 8 de Mayo de 2013

Simbología:

ED: Educadora Claudia

Es: Estudiante

V: Varios estudiantes

(Los estudiantes llegan a diferentes horas, y se espera a que estén todos para dar inicio. La educadora solicita que los niños se sienten en sus puestos.)

ED: Niños en este mes ¿qué estamos celebrando?

Es: El día del alumno

ED: Sí, eso lo vamos a hacer el día viernes, pero también estamos celebrando durante todo este mes, que es el mes de...

Es: Playa

ED: De la playa, del mar ¿cierto?

(Algunos estudiantes conversan entre ellos, interrumpiendo)

ED: Vamos a comenzar mirando los animales, ¿ya?, vamos a mirar los animales que hemos trabajado todos estos días, vamos a mirar los animales que son salvajes y los animales que son domésticos ¿ya? Hay animales ¿se acuerdan por qué se llamaban salvajes?

Es: Porque son de la selva y de la *(ininteligible)*

ED: Bien, de la selva ¿y qué pueden ser? ¿Pueden ser peligrosos para nosotros?

V: Sí

ED: Ya, los animales salvajes pueden ser pe...

V: ligrosos

ED: Peligrosos ¿cierto?

Es: Si hay un tiburón, si hay un tiburón eh

ED: Sí, es peligroso, puede mordernos y puede matarnos

Es: También si hay un dinosaurio comen carne

ED: Ya muy bien, pero niños, la otra vez vimos que los dinosaurios ya no existen, se extinguieron, ya no existen acá en el planeta tierra. Ya no existen ¿cierto?

Es: Hay un neón **(lo interrumpen los compañeros)**

ED: Mira escucha a tu amigo **(indica al niño)**

Es: Hay un neón puede ser peligroso

ED: El león puede ser peligroso. ¿y qué animal domésticos conocen ustedes?

Es: El perro

Es: ¡Gato!

Es: ¡El conejo!

ED: Gato, bien Matías

Es: El León

ED: No, ¿el león es doméstico?

V: No

ED: Escucha bien la pregunta. Dijimos ¿qué animal doméstico conoces?

Es: El gato, el conejo

ED: El gato bien, ¿Simona cuál conoces tú?

(No se escucha por ruido de los niños)

ED: A ver, respetemos a los compañeros, no podemos hablar todos al mismo tiempo ¿ah?

Es: Un caballo

ED: caballo

Es: Conejo

ED: Conejo

Es: Oveja

ED: Oveja ¿qué más? Javier ¿qué otro animal doméstico conoces?

Es: Perro

ED: Un perro, muy bien respuesta, muy bien. Tú, Sofía, que no has dicho nada, ¿qué animal doméstico conoces? Doméstico, que lo podemos tener en casa de mascota, o en la granja, en el campo. ¿Qué animal?

Es: El pajarito

ED: El pajarito es inofensivo ¿cierto?

V: Tía yo, yo, yo **(alzando las manos)**

ED: Ya niños, vamos a mirar los animales que tengo en esa caja, los vamos a tocar ¿ya?, los vamos a observar. Los tocamos los observamos y vamos a decir el sonido, a mí me gustaría saber el sonido de los animales.

Es: Uu u uu

ED: No sé, que sonido hacen **(los estudiantes realizan sonidos de los animales, interrumpiendo a la profesora)** Niños pero vamos a respetarnos, a ver, escucha mi amor, escucha **(toca a un niño)** Cuando tus compañeros estén hablando tenemos que respetar a los demás y escucharlos. Cada uno va a tener su turno para decir el sonido que use el animal, ¿ya? **(Se dirige hacia una caja y la deja sobre la mesa)**

Es: Yo quiero el león **(interrumpe la profesora)**

ED: El que nos toque, vamos a hacer el sonido **(niños hablan)** Shh, este es un juego miren **(les muestra los animales)**

Es: Yo quiero este **(todos al mismo tiempo)**

ED: Primero escuchamos

Es: Yo quiero un lobo

ED: Los podemos compartir después ¿ya? Voy a dejar varios acá **(sobre la mesa)**, después los sacamos, yo lo estoy sacando todavía porque vamos a esperar que todos los saquen al mismo tiempo

Es: Yo queo pupo

ED: Hay algunos que son salvajes, otros que son domésticos. Están todos de diferentes **(Los estudiantes hablan)** A ver shhh, mi amor. Niños pero saben ustedes ¿cómo hace el pulpo?

Es: Anda en el mar

ED: Sí, anda en el mar y también tiene muchos brazos, pero no sabemos cómo hacen

Es: Tía, tía

ED: Voy a averiguar que sonido hacen los pulpos ¿ya?

Es: No hacen ningún sonido

ED: Miren un cerdo

Es: Tía así hace **(realiza gesto y sonido)**

Es: No, no hace así **(realiza gesto y sonido)**

ED: A ver **(los estudiantes conversan entre ellos al mismo tiempo)** Por acá vamos a sacar este, y éste que hace un sonido muy lindo. **(los niños hablan más fuerte)**

Es: Yo quiero la serpiente

ED: ah, sí, acá está la serpiente. Niños vamos a intercambiarlos

V: ¡Yo quiero tía!

ED: Vamos a comenzar por orden, escuchen, escuchen bien lo que va a decir la tía Claudia, escuchen escuchen. Belén saca un animal, el que tú quieras. Ella tiene que responder dos cosas, haber ¿es salvaje o doméstico? ¿cómo se llama ese animal?

Es: Doméstico

ED: Es doméstico ¿y cómo se llama?

Es: Caballo

ED: Excelente, ¿está bien niños lo que dijo la amiga?

V: Sí

ED: Muy bien, espera. ¿cómo se llama?

V: Caballo

ED: Y es un animal...

V: Doméstico

(Ingresa la fonoaudióloga a la sala de clases, y pide a la profesora sacar a determinados niños. Nombra a los tres niños con los que va a trabajar y salen del aula.)

ED: ¿Seguimos? Miren escuchen a sus compañeros, los amigos fueron a plan específico con la Tía Carmen. Ahora continuamos nosotros, escuchen bien ¿ella qué dijo? Que era doméstico y

Es: Caballo

ED: Y su nombre es...

Es: Caballo

ED: Y el sonido yo no lo escuché porque justo entró la tía

(Un estudiante realiza el sonido)

ED: No, pero ella lo va a hacer, a ver

Es: **(realiza el sonido del caballo)**

ED: ¿ese es el sonido?

V: Sí

ED: Perfecto, ya Sofi elige el tuyo. Saca el que tú quieras, ¿te ayudo? ¿Cuál?

Es: Este

ED: Este animal, escuchen bien, ustedes también pueden hacer las preguntas. También puedes preguntar tú, le puedes preguntar a tu compañera si su animal es salvaje o doméstico, pregúntale **(mira a un estudiante)**

ES: ¿Es salvaje o doméstico?

(Los niños conversan entre ellos)

ED: Escuchemos a la amiga, **(mira a un estudiante)** Ya te escuchamos a ti, ahora escuchemos a tu compañera. **(Mira a una estudiante)** Te preguntó tu amigo cómo es el animalito

Es: Salvaje

ED: Niños, mmm, una pregunta difícil, la respuesta de ella es salvaje ¿el cerdo es salvaje?

V: No

ED: Pero yo he visto cerdos, a ver, hay algunos cerdos en la granja ¿Pueden estar cerca de las personas?

Es: Sí

ED: Pueden estar pero si es un jabalí es salvaje ¿cierto? Pero pueden estar en la granja

(Ruido general en la sala, que no permite escuchar a la educadora)

Es: ¿Tía le digo algo?

ED: Sí

Es: Yo, yo vi un jabalí que mi hermano se murió con un jabalí

ED: ¿En serio? **(El niño asiente con la cabeza)** Mira, niños

Es: Pero lo llevaron al médico

ED: Ah a lo mejor le tiene que haber con un... haberle pegado. Lo importante que dijo la tía, todos los animalitos sean salvajes o domésticos si los molestamos ¿Qué les pasa?

Es: Los comen

ED: No, si los molestan ustedes, o les dan alimentos que no les corresponden los animalitos también se molestan, se pueden enojar. Si a un perrito lo estamos molestando claro que puede pegarnos.

(Los niños comienzan a conversar subiendo el volumen)

ED: ¿Cuál es el sonido de tu animal? **(Varios estudiantes hablan)** Shh, amigos shh, respetemos a su compañera. ¿Cómo... qué sonido hace?

Es: oingoing

ED: ¿Está bien?

V: Sí

ED: Súper, Sofi excelente. Ya deja tu animalito acá. Simona el que tú quieras, saca el que quieras. Perfecto ¿cómo se llama ese animal?

Es: Una veja

ED: Oveja ¿ya? y la ovejita ¿es salvaje o doméstica?

Es: ¿savaje o domética?

ED: ¿Cómo es?

Es: mmm... dica

ED: Es doméstica, ¿por qué?

Es: Porque... mmm...

ED: Mati, shhh

Es: Mmm

ED: Escuchemos, escuchemos

Es: Porque beee

ED: Ese es su sonido, pero es salvaje o doméstica, tú dijiste doméstica está bien, pero ¿porque puede estar con las personas?

Es: Puede eta con la pedsonas

ED: ¿Cierto?, puede estar cerca de las personas y no, no les va a hacer nada. ¿cierto?

Es: Cierto

Es: Tía mira lo que tengo

ED: Ya. Hija ¿y el sonido cuál dijiste que era que yo no lo recuerdo?

Es: Doméstico

ED: No, el sonido que produce la oveja ¿cómo es?

Es: Mmm

ED: Lo acabas de decir ¿cómo es? ¿Quién la puede ayudar? Porque yo no lo recuerdo

V: Beee

Es: Beee

ED: Bien Simona. Ya Mati te toca, rapidito.

Es: La se'piente

ED: La serpiente niños ¿cómo es? ¿Salvaje o doméstica?

Es: Domética

ED: ¿seguro que es doméstica?

Es: No

ED: ¿Una serpiente te puede hacer daño?

Es: Sí

ED: Lo que pasa es que hay serpientes que la gente las cuelgan, las pone y no molestan, pero verdaderamente las serpientes son sal...

Es: vajes

ED: vajes

Es: Y peo también comen datones

ED: Claro, pero también te pueden hacer daño, una serpiente te puede hacer mucho daño, puede ser fatal y te puedes morir. ¿Y qué sonido hace la serpiente?

Es: Ssssss

ED: Muy bien, muy bien niños. Eh, Benja, ¿cuál quieres sacar? Ya perfecto, ¿cómo se llama ese animal?

Es: Tige

ED: Se llama Ti-gre. ¿a ver como se llama?

Es: Tige

ED: Ya ¿y el tigre qué sonido hace?

Es: aggggg

ED: Sí, como que asusta mucho. ¿y cuál es su condición? Es salvaje, doméstico

Es: Savaje

ED: ¿Por qué es salvaje? Escuchemos la respuesta del amigo

Es: Poque tiene diete filoso

ED: Porque tienen dientes filosos ya, ¿y qué te puede hacer? ¿te puede hacer daño?

Es: Sí

ED: ¿y dónde vive?

Es: En la selva **(algunos estudiantes interrumpen)**

ED: Escuchen niños, escucha a tu compañero. ¿Dónde vive?

Es: No sé

ED: Lo acabas de decir, cuando tu compañera te interrumpió. En la sel...

Es: Va

ED: Si lo habías dicho delante, muy bien mi niño. Ahora escuchemos a Javier, ya rápidamente saca un animalito que te guste. Escucha Benja, ya te escuchamos a ti, escucha a tu compañero. ¿Cómo se llama tu animalito? ¿cómo se llama?

Es: León

ED: ¿cómo se llama?

Es: Leooooon

ED: León, niños escuchen a su compañero y ¿cómo es salvaje o doméstico?

Es: Salvaje

ED: Ah

Es: S alvaje

ED: Es salvaje ¿y cómo hace? Niños escuchemos a su compañero

Es: gggggg

ED: ¿Así hace el león?

V: No

ED: No, lo hizo bien así hace el león. Si él lo hizo bien ¿Cómo es el sonido Javier? ¿Ayudamos a Javier a hacer el sonido?

V: ggggg

ED: Lo hizo exactamente como lo estás haciendo tú. Para que a tu amigo no le de vergüenza debemos apoyarlo ¿ya? Amigos escuchemos, respetemos a tus compañeros. Javier lo hiciste súper bien el sonido. Cinthia tu turno, Mati respeta a tu compañera, te respetamos cuando fue tu turno. ¿Cómo se llama tu animalito?

Es: Rana

ED: Sácate la manito de la boca. ¿cómo se llama?

Es: Rana

ED: Rana y ¿cómo es la rana salvaje o doméstica?

Es: Doméstica

ED: Yo he visto que hay ranitas que uno puede tener guardadas ¿y dónde viven?

Es: En el agua

ED: Viven en el agua, hay otras que viven en la selva, hay otras que viven en alguno lagos.

Es: Hay una que son venenosas

ED: Bien, ¿escuchaste? Hay algunas ranas que son venenosas

(los estudiantes conversan entre ellos)

Es: ¿cómo hace la Rana?

Es: ruanac

ED: Niños no escuché ¿cómo hace la rana?

V: guerec

ED: Ya niños, ahora conocemos muchos sonidos de los animales ¿cierto?

V: sí

ED: ¿qué les parece si hacemos un juego? ¿quién quiere jugar?

V: Yo

ED: Pero este juego, el juego que vamos a hacer ahora ustedes tienen que hacer el sonido solos. Sin ayuda ¿ya? Mira La tía se los va a mostrar acá ¿ya? Es sin ayuda. Y la tía va a poner estas fichas acá, va a guardar los juguetes

(Guardan los animales en una caja)

ED: Ahora la Tía va a dejar sobre la mesa ¿cierto?

Es: Cartas

ED: Ah ¿Son cartas?

V: No

ED: Estas son unas fichas que la tía va a dejar acá así **(las pone boca abajo sobre la mesa)** Ustedes no saben lo que hay abajo. Hay animales por su puesto **(un niño saca una)** No no, no la saques todavía, no la saques todavía ¿ya? Ahora comenzamos por tu lado, siéntate bien Belén. Ahora vamos a comenzar por el lado de Cinthia, Cinthia saca una, saca la que tú quieras Cinthia. No, deja que ella la elija. Cinthia saca una, saca cualquiera. ¿Quieres sacar una?, ¿no quieres jugar?

(la estudiante niega con la cabeza)

ED: Ya, entonces Javier saca tú una, no la tienes que tocar tú todavía **(indicando a otro estudiante)**, cada uno tiene su turno. Ya Javier descúbrela para que veamos lo que hay.

(El estudiante saca la tarjeta y se la muestra a la educadora)

ED: **(se sorprende)** Qué coincidencia, muéstrale a los amigo lo que te tocó. ¿Qué es eso?

Es: Un león

ED: Excelente y ¿cómo hace el león?

Es: ggggg

ED: Muy bien, súper bien. Él ya lleva un punto, porque está jugando y lo ha hecho bien y lo descubrió, hizo el sonido correcto. **(Indica a otro estudiante)** Ya mi niño rápido

Es: Una oveja

ED: ¿La puedes mostrar a tus compañeros? **(el niño la muestra)** Ya muy bien una oveja, ¿cómo hace la oveja?

Es: Beee

ED: Muy bien, ¿cómo lo hizo el amigo?

V: Bien

ED: Mati rápido, saca tú también otra, porque esto es un juego, tenemos que ser rápidos. A ver

Es: Un perro

ED: Lo muestras a tus compañeros. ¿Cómo hace el perro?

Es: guau guau

ED: Muy bien. Tú mi niña **(la estudiante saca la tarjeta)** ¿Qué es?

Es: Un lobo

ED: ¿Y cómo hace el lobo?

Es: Auuuuu

ED: Súper bien. Sofi tu turno, shhh(a otro niños)

Es: Una jirafa

ED: Ya, ¿y qué hace la jirafa? ¿qué hace la jirafa? ¿Cuál es el sonido de la jirafa? Hace un sonido súper particular y muy bajito, ¿se acuerdan que el otro día lo hicimos? A ver ¿quién sabe el sonido de la jirafa?

(Varios estudiantes hacen sonidos)

ED: sí, pero más suavcito. Está bien Sofi. Y tu mi niña, a ver yo también voy a jugar. A ver, Mati **(llama la atención a un estudiante)** ¿cómo se llama?

Es: Gallina **(lo dice susurrando)**

ED: Ya pero más fuerte que no escuché, ¿cómo se llama?

Es: Gallina

ED: ¿y cómo hace la gallina?

Es: **(no se escucha lo que hace)**

ED: ¿cómo?, habla más fuerte, no escuché. Cocorocó dijo ¿lo escucharon?

V: Sí

ED: Lo dijo muy bajito, bien mi niña. Niños me tocó el elefante ¿cómo hace el elefante?

V: Uuuuuuu

ED: Y cuando hace el sonido ¿qué levanta?

V: La trompa

ED: Levantan la trompa, y cuando están enojados (*ininteligible*)... déjame ir. ¿Cierto? ¿Te saco una a ti? **(le dice a la estudiante que no quiso sacar)** Saca una. Ya los últimos los hacen todo juntos, a ver que nos perdimos acá. ¿Qué es esto?

Es: Un gato

ED: ¿y cómo hace el gato?

V: Miau

ED: Miren **(Muestra otra ficha)**

V: cuacuacua

ED: ¿qué es? Un...

V: Pato

ED: Bien ¿y acá?

Es: Una gallina

ED: No **(les muestra las dos imágenes: la de la gallina y la del gallo)**

V: Un gallo

Es: cocorocó

ED: Ya, y finalmente esta que está acá ¿qué es?

V: un caballo

ED: ¿y cómo hace el caballo?

V: **(hacen sonido con la boca)**

ED: Bien, niños miren, con cuidado, no las tienes que tirar mi amor, la tienes que pasar con la manito. Préstamelo, Mati acércamelo con la mano. Ya, niños hay diferentes sonidos cierto, de animales. Ahora yo quiero saber, Mati Matías y Benjamín concéntrense ¿ya? Miren, escuchen bien. Siéntate bien Belén. Eee ¿qué sonidos también hay aparte de los animales?

Es: *(ininteligible)*

ED: No, escucha bien aparte de los animales ¿ustedes conocen otros sonido?

V: siii

ED: ¿Cuáles?

Es: **(realiza sonido de animal)**

ED: No, otros sonidos que se produzcan de la naturaleza...

Es: yo sé **(interrumpe)**

ED: ...del medio ambiente...

Es: los pajaritos **(interrumpe)**

ED: ...o de nuestro cuerpo ¿ya? Siéntate bien Belén

Es: Tía

ED: Ya ¿qué otro sonido conocen?

Es: El pupo

ED: No, no de animales, escucha bien la pregunta ¿qué otros sonidos ustedes conocen? Cuando, cae el agüita del cielo, cuando llue...

Es: Ve. Llueve

ED: Cuando llueve ¿y cómo suena la lluvia?

V: Shhhhhh

ED: Cuando es un rayo...

V: **(realizan sonidos de rayo)**

ED: Ya (*ininteligible*) ¿qué otro sonido? Miren el diario mural qué es eso, el... El mar, cuando golpean las olas ¿cómo suenan?

Es: **(hace sonido)**

ED: Bien Javier

Es: Cuando escucha couacaacola suena el mar uuuuuu

ED: Ya, pero qué otro sonido conocen

Es: una ola

ED: A ver la Belén dijo el sonido de las olas. ¿Qué otros sonidos de la naturaleza conocemos?

Es: Tía yo quieo toma agua

ED: Espera un ratito, mas rato vamos a ir a tomar agua, después del recreo.

Es: Quiero hacer pipí

ED: Sí pero espérate un segundo. Escuchen bien niños, hay otros sonidos, hay de la naturaleza, de los animales, de nuestro cuerpo. Cuando nos reímos ¿qué sonido hacemos cuando nos reímos?

V: **(Ríen)**

ED: Niños y cuando estamos tristes ¿qué sonido hacemos cuando estamos tristes?

V: **(Realizan sonido de llantos)**

ED: Niños y cuando bostezamos y tenemos sueño

V: **(Realizan sonido de bostezo)**

ED: Ese es un sonido. Niños qué otro sonido podemos hacer con nuestro cuerpo

Es: **(tose)**

ED: ¿Cómo se llama eso?

Es: Toser

ED: Hay personas que en la noche ¿saben lo que pasa? Roncan, ¿ustedes han escuchado a alguna persona que ronque?

Es: Si mi papá ronca

ED: Ya, ¿y cómo es el sonido? ¿Cómo es el sonido que hace el papá cuando ro...

V: **(Realizan sonido de ronquidos)**

ED: Oye que ronca fuerte el papá de ustedes, niños

Es: Peo mi papa no ronca

ED: Ah, que bien, mejor que no ronque, porque ese sonido hay personas que no les gusta. Hay otros sonidos que podemos hacer con nuestro cuerpo, escuchen bien, si nosotros hacemos así y golpeamos ¿qué suena? **(junta las dos palmas de las manos)**

(Niños aplauden)

Es: Un tembor, un tembor

ED: No, no es un temblor, suenan nuestras palmas, miren pónganselas en el oído. Ahora, ¿puede no haber ningún sonido? Si nosotros tapamos, con nuestras palmas las ponemos acá en nuestras orejitas ¿se escucha algo?

V: No

Es: Yo escucho ago cuando (initeligible)

ED: ¿Y si hacemos así?

Es: Yo escucho una aspidadora

ED: No, pero pon tu manos acá, y sacamos las manitos, ahí y ahí. Niños hay sonidos de nuestro cuerpo, de los animales, de la naturaleza ¿y saben qué sonidos nos falta? ¿Saben qué? Del medio ambiente, lo que se escucha cuando estamos en la calle por ejemplo.

Es: Yo sé los autos

ED: Súper buena respuesta ¿sí o no?

Es: De los autos

ED: ¿Cómo hacen los autos?

V: Brrrrrrr

ED: Ya, ¿qué otro sonido de medio ambiente?

Es: Avión, avión

ED: Ya

Es: Una moto

ED: Y qué otro sonido hay

Es: Terremoto

ED: Si

Es: La ambulancia

ED: A ver ¿cómo hace? ¿cómo es la sirena?

Es: **(Realiza sonido de sirena)**

ED: Oye Cinthia tú sabes algún sonido? Tú dijiste que tu papá no roncaba ¿cierto? Dijo que el papá no ronca, eso dijo la Cinthia. Y conoces algún sonido que se produzca eh, si nosotros vamos al patio afuera, cuando estamos en la sala y los niños están afuera ¿qué se escucha? Las...

Es: Bocas

ED: Las voces

Es: Las bocas

ED: Las voces de los ...

Es: Amigos

ED: De los amigos, de los niños que están afuera ¿cierto? Niños vamos a escuchar ahora, ¿se acuerdan de la historia del señor muy importante?

Es: Sí

ED: ¿Qué pasaba con ese señor?

Es: Era, el no escuchaba nada

ED: Por qué

Es: Sólo su teléfono

ED: Muy bien, ¿por qué siempre escuchaba (ininteligible) de su teléfono?

Es: Porque estaba al lado suyo

ED: Y andaba siempre muy apurado

Es: Sí, y estaba un auto supe fuerte

ED: Sí, porque él estaba tan apurado y tan ocupado que olvidaba las cosas más prácticas, escuchar los sonidos, escuchar a los amigos ¿ya? Nunca escuchaba el sonido de nada, ni de las (ininteligible) porque él siempre vivía en la ciudad ¿ya? ¿Quieren escuchar al señor muy importante?

V: Yo

ED: Ya pero vamos a escuchar y nos vamos a sentar acá ¿ya? Nos vamos a sentar, traigan sus sillas

(Los estudiantes toman sus sillas y se dirigen hacia el espejo que está en un lado de la sala, se sientan todos en hilera mirando hacia el espejo. La educadora pone el cuento en la radio, pero la actividad es interrumpida por la fonoaudióloga, que saca a tres niños de la sala para trabajar el plan específico. En el audio se comienza el relato con la pregunta a que corresponde este sonido)

(Se escucha el sonido de una oveja)

ED: Oveja

(Se escucha el sonido de un teléfono)

V: Teléfono

(Se escucha el sonido de un helicóptero)

V: Un helicóptero

(Se escucha el sonido de pasos)

V: pasos

ED: Ya, niños escuchen bien, ¿recuerdan todos los sonidos?

V: Sí

ED: Ya, ahora viene un desafío para ustedes, ¿saben cuál es el desafío? Vamos a ir al recreo, pero antes vamos a hacer un ejercicio, porque yo quiero

saber si ustedes ya conocen varios sonidos, recuerden que los sonidos se puede producir por...

Es: Animales

ED: Animales

Es: Y por

ED: Persona, por nuestro cuerpo

Es: y, y... por **(aplaude)**

ED: Sí, ¿qué más? ¿Qué otro sonido? De la naturaleza o del medio ambiente. Entonces, miren nos vamos a trasladar con nuestras sillas, sin hacer ruido, pero mirando hacia la pizarra, vamos con nuestras sillas, sin hacer ruido.

(La educadora habla, pero no se escucha debido al ruido del traslado de las sillas.)

ED: Y la tía va a comprobar qué recuerdan. Vamos a anotar aquí después de la fecha, aquí en un cuadradito, rectángulo vamos a anotar todo. Cada niño va a ser un carril ¿ya? Entonces este va a ser Benjamín, escuchen bien, Renata este va a ser tu espacio, Alonso Pinto, Sofía, Alonso Cancino, Simona ¿ya? Y Javier, sus otros amigos están en plan ¿ya? Vamos a poner sus iniciales, entonces está Benjamín, Renata, Alonso Pinto, Sofía, ¿quién más está acá?

Es: Alonso

ED: Alonso Cancino ya, ¿quién más? Simona y Javier, pero este juego consiste en, la tía va a solicitar un sonido y ustedes lo van a hacer, pero sin ayudar a los compañeros ¿ya? Porque es un desafío es una prueba para ustedes ¿ya?, para que la tía compruebe que sabemos hacer los sonidos ¿ya?, y cuando lo vayan haciendo bien la tía va a poner una carita o un ticket, para ver como lo hicimos ¿ya? ¿Quién quiere ser voluntario?

V: Yo

ED: que rico que todos participen, ya la Renata que levantó su mano primero. Ya tú vas a hacer, puede ser de cualquier clase de sonido ¿ya? Pero mirando a tus compañeros ¿ya? Y no te tiene que dar vergüenza porque estamos en confianza y tenemos que participar todo ¿ya? Y ya mi niña ¿Qué sonido puedes hacer tú?, que se produzca el sonido de las olas, ¿cómo es el sonido de las olas?

(La niña hace un movimiento con sus brazos)

ED: Ese es el movimiento de las olas ¿cierto? ¿y qué sonido hace cuando golpean las olas?

Es: **(realiza un sonido de ola)**

ED: Niños ¿cómo está el sonido de las olas?

V: Mal

ED: No, ¿cómo lo hizo?

V: Bien

ED: Entonces Renata bien **(anota en la pizarra)** ¿ya?, todo el que logre mayor cantidad, a todos les va a tocar, va a ser el ganador ¿ya?, lo importante es que participemos.

V: Yo

ED: Ya Benja ven

Es: El Benjamín

ED: Ya la tía le va a tocar ahora pedir el sonido, pero ustedes también pedir un sonido a los compañeros, también tienen que participar ustedes. A ver Benjita escúchame bien, vas a hacer el sonido, que produce nuestro cuerpo, que, que, reír.

Es: ¿ah?

ED: Reír

Es: **(Ríe)**

ED: **(Riéndose pregunta)** ¿cómo lo hizo?

V: Bien

ED: Bien Benja excelente. Ya Alonso Pinto venga, pero nosotros le vamos a pedir, algún compañero pídale el sonido, ya dígaselo al compañero

Es: Una sepiente

ED: Ese es un sonido producido por un a...

Es: nimal

ED: Ya perfecto

Es: Tía mire yo

ED: No, pero (*ininteligible*) ¿cómo hace la serpiente? **(le pregunta al estudiante)**

Es: **(realiza el sonido de una serpiente)**

ED: ¿lo hace bien?

V: Sí

ED: Así hace la serpiente excelente, bien, súper bien, van ganando. Ya Sofi ven. ¿Le quieres preguntar el sonido que va a ser la amiga? **(pregunta a otro niño).**

Es: Yo

ED: No, pero niño ¿tiene que ser el mismo?

V: Nooo

ED: No, pero la ideas es que vamos cambiando, que no sea el mismo, porque si ya tú lo sabes, la idea es que (*ininteligible*), algo que ella pueda hacer y que también para ella sea un esfuerzo ¿ya? ¿quién quiere decirle un sonido a la amiga?

V: Yo, yo, yo

ED: Ya Alonso, un sonido, ¿qué sonido quieres que haga su amiga? Producido por cualquier parte por nuestro cuerpo, por los animales, por la naturaleza o el medio ambiente. Ya, otro sonido, voy a poner un desafío más grande, más grande, más grande todavía. Yo voy a decir la acción, y ustedes van a hacer el sonido. Miren, Sofía escucha, escucha lo que dijo la tía, la tía va a hacer la acción y ustedes hacen el sonido. Piensen, miren lo que está haciendo la tía, miren **(hace la mímica de martillar)**

Es: Martillazo

ED: ¿y cómo suena?

V: **(realizan ruidos que se asemejan a martillazos)**

ED: Eso es para todo el grupo, ahora lo voy a hacer para ti solamente **(indica a un niño)** Mira, escuchen los demás, escucha, hijo escucha, escucha a tu compañero. Yo te voy a decir la acción y tú vas a decir la situación **(realiza mímica de caminar)**

Es: Pasos

ED: No, ¿cuál es el sonido? Hazlo tú

Es: **(Realiza sonido de pasos)**

ED: Bien, el Benja miren. Ya Renata, yo voy a hacer la acción y tú va a hacer el sonido. Mi amor, respeten a sus compañeras, no es su turno todavía, mira **(realiza la mímica de una persona llorando)**

Es: *(ininteligible)*

ED: No, mira

Es: Llorando

ED: ¿Y cómo haces tú cuando lloras? ¿ah? ¿No escuché a la Renata, a ver cómo?

Es: **(Realiza sonido de llanto)**

ED: **(Rié)** Ese es un llanto patalezco, bien Renata. Ya, ahora Alonso, Alonso, Alonso escúchame. **(Realiza la mímica de una persona silbando)**

Es: Silbando

ED: Silbando, ¿y cómo...? A ver, ¿sabes silbar? Ayudemos al Alonsito

Es: Yo sé

ED: ¿Ah? ¿Cómo es el sonido?

V: **(silban)**

ED: Bien, bien Alonso. Ya Sofía, Sofía yo voy a hacer la acción y tú vas a adivinar lo que estoy haciendo yo ¿ya? Mira **(Realiza mímica de una persona gritando)**

Es: Grito

ED: ¿y por qué? Porque me asusté ¿cierto? Un grito a ver **(indica a la niña)**

Es: **(Grita)**

ED: Bien Sofi, excelente. Ya, súper bien. Alonso Cancino...

Es: Oyarce

ED: Vas a hacer...

Es: Alonso Cancino Oyarce

ED: ¿qué estoy haciendo? **(realiza mímica de aplausos)** Alonso, es tu turno, respeten a su compañero.

Es: Apaudendo

ED: Aplaudiendo ya, y ¿cómo es el sonido?

Es: **(aplaude)**

ED: Bien, bien Alonso. Simona rápidamente, ya Simona, a ver qué sonido se me ocurre... eh (niños hacen ruidos) no, no. Ah ya, es otra acción, otra acción... mm... **(realiza mímica de una persona durmiendo y gesticulando un ronquido)**

Es: Dumiendo

ED: Sí, pero qué estoy haciendo, el sonido que produzco. ¿Cuál es? **(Nadie responde)** El señor muy importante se quedó dormido y se puso a...

Es: A roncar

ED: ¿Qué está haciendo la tía? **(los niños hacen ruidos)** Ron... Alonso **(le llama la atención)**

Es: Roncar

ED: Roncar ¿y cómo es el sonido? **(niños interrumpen)** No escuché, es que tus compañeros no están escuchando, respeten a su amiga ¿cómo es el sonido?

Es: **(realiza sonido de ronquido)**

ED: Excelente, saben niños que parece que *(ininteligible)* estamos ganando todos, todos, todos ganaron. Ahora falta solamente Javier, escuchemos a Javier. Alonso, Alonso, a ver emmm, qué otro sonido, escuchen bien, mira, mira lo que va a hacer la tía, mira **(realiza mímica de una persona bebiendo)** ¿qué hizo la tía? **(repite la mímica)** ¿Qué está haciendo la tía? ¿qué estoy haciendo?

Es: Tomando agua

ED: Ya y ¿cuál es el sonido que hacen las persona a veces? **(se toca la garganta)** ¿Cómo hacen?

Es: **(Realiza sonido con la garganta)**

ED: **(ríe)** ¿cómo Javier?

Es: **(Repite el sonido)**

ED: Súper bien, ya niños miren ¿qué pasó acá?

Es: Casi ganamos

ED: Todos ganaron, así que un aplauso fuerte para ustedes **(niños aplauden)** Muy bien, y miren niños todos ganamos y miren el amigo está, miren ¿cómo está el amigo? Está feliz súper feliz. Niños escuchen bien finalmente, finalmente ya sabemos ¿repasemos lo que aprendimos? Pero ustedes me van a ayudar, porque yo tengo mala memoria, se me olvidaron las cosas, ya ¿qué sonidos pueden haber? de los...

Es: Animales

ED: De los animales, ¿qué otros sonidos pueden haber? No, pero ya lo hiciste mi amor **(dirigiéndose a un estudiante)** del... cuer... **(los niños siguen haciendo ruidos de animales)** ¿qué otros sonidos pueden haber? De nuestro **(indica su cuerpo)**

Es: cuerpo

ED: Bien Simona haber, amigos a ver, a ver, a ver no se peleen pongan atención, ¿qué otros sonidos pueden haber? De la na... natura...

Es: La lluvia

ED: La naturaleza muy bien. Ya y ¿qué otros sonidos puede haber?

Es: La lluvia

ED: Ya niños, nos vamos a preparar escuchen bien, shh nos vamos a preparar para el recreo ¿ya? Recuerden las normas para el recreo, compartir con sus compañeros, tener cuidado con los más pequeños, si vamos al baño ¿qué hacemos?

Es: Cerrar la llave

ED: Cerrar bien la llave ya, lavar nuestras manitos y después vamos a comer nuestra colación y más tarde, escuchen bien, después de la colación vamos a hacer nuestra feria ¿se acuerdan de la feria?

V: Siii

ED: Pero recuerden que después vamos a dar las instrucciones, pero lo más importante, escuchen bien, escuchen bien de lo que conversamos hoy día, sobre

los sonidos, ustedes en sus casas, escuchen bien, es sus casas ¿estás escuchando Sofi? Escuchen bien la tía está conversando, en sus casas le van a decir a su mamá o a su papá, escucha hijo **(llama la atención de un estudiante)** o a su abuelita que existen muchos sonidos ¿ya? Y que algunos sonidos son producidos por...

V: Animales

ED: Por... *(ininteligible)* ¿por qué más? Por la natu...

V: raleza

ED: Por nuestro... **(indica su cuerpo con las manos)**

V: Cuerpo

ED: Y también del medio...

Es: Ambiente

ED: Ambiente, ya, devolvemos nuestras sillas con mucho cuidado

(los estudiantes llevan las sillas a las mesas en donde comerán la colación)

ED: Niños vamos a dejar nuestra colación preparada ¿ya? Hijos, siéntate bien, escuchen bien, vamos a dejar la colación en estas bandejas ¿quién quiere sacar la colación?

V: Yooo

ED: No la comemos todavía, recuerden que la comemos más ratito. Sácate tu colación **(indica a un niño)** Va a sacar su colación Javier, Benjamín, Sofía, eh Simona, Simona, Renata ven a buscar tu colación.

(Esperan sentados en sus puestos para salir al recreo, hasta que la educadora les indica que salgan)

ED: Ya salgan ordenados

(Empieza el recreo. Luego de 15 minutos vuelven a la sala)

ED: Ya fuimos al recreo, Belén toma atención. Niños ¿cuáles son las condiciones para que nosotros aprendamos? ¿cómo tenemos que estar? **(los estudiantes hablan al mismo tiempo)** ¿cómo tenemos que estar?

Es: Tranquilos

ED: Estar tranquilos, estar dispuestos para aprender y estar concentrados. Cuando sea nuestro turno para hablar hablamos ¿ya? Y cuando sea el turno del compañero lo respetamos cuando el compañero hable, no podemos interrumpir ¿ya? Recuerdan que el otro día ¿qué estábamos viendo nosotros? La frutas y las ver...

V: Verduras

ED: Duras ¿ya? Cuidado mi amor **(se dirige a un estudiante)** levante la cabecita que estamos trabajando ¿ya? Las frutas y las verduras. Niños las frutas a ver ¿quién conoce alguna fruta?

V: Yoooo

ED: Ya ¿cómo son las frutas?

Es: Yo como como

ED: ¿Cómo son las frutas?

Es: Como una pera

ED: ¿Cómo son las frutas?

Es: Una pera

ED: Ya

Es: Un plátano

ED: Ya, miren lo que tengo yo acá, tengo un carro, miren para acá yo tengo un carro que tiene frutas y verduras.

Es: Yo tengo peras

ED: Niños tengo un carro que son frutas y verduras, concéntrate acá mi niña. ¿y dónde venden las frutas y las verduras?

Es: En la feria

ED: En la feria ¿Dónde más, en qué otro lugar?

Es: *(ininteligible)*

ED: En los supermercados

Es: Y en... en algunas pates

ED: Y en las ferias ¿cierto? Niños ¿quién va a la feria?

V: Yooo

ED: Matías ¿tu vas a la feria? ¿Conoce la feria?

Es: **(niega con la cabeza)**

ED: Niños ¿y qué vemos en la feria cuando vamos?

Es: Frutas

ES: Verduras

ED: Venden frutas, venden verduras ¿y qué también hay?

Es: Tamben venden juguetes

ED: También venden juguetes, pero lo que más encontramos en la feria, frutas verduras y ¿Quiénes están en la feria?

Es: yo, yo, yo

ED: Hay vendedores ¿y cuando uno va, qué sería? Uno va a comprar ¿cierto?

Es: Siiii

ED: Y somos compradores, vamos a comprar ¿quién quiere jugar a la feria?

V: Yo

ED: Ya, pero en la feria vamos a tener diferentes roles ¿ya?

Es: Tía

ED: Pero tienen que escuchar primero, para que puedan entender lo que la tía va a hacer ¿ya? Vamos a hacer una feria en la sala ¿qué nombre le podemos poner a nuestra feria? ¿qué nombre se les ocurre?

Es: Yo

Es: Papas y también peras

ED: La feria de la escuela ¿se puede llamar papas y peras?

Es: Sí

ED: Le pueden poner el nombre de su colegio ¿cómo se llama nuestra feria? Valle...

Es: Del sol

Es: Colegio valle del sol

ED: La feria valle del sol ¿ya? ¿Se acuerdan cuando hicimos el recorrido por la calle, cuando salimos en el día del planeta? Y cuidábamos la tierra

Es: Sí

ED: Por ahí también tenemos una feria, hay muchas ferias. Hay ferias... **(piensa)** la de Juan Pinto Durán, la feria de los presidentes ¿ya? Niños pero cuando uno va a comprar, uno ¿qué tiene que llevar?

Es: Hay que llevar cebollas y

ED: Uno puede llevar un carrito como éste, o puede también uno llevar bolsas

Es: Y también bolsas pasticas

ED: Ya, bolsas plásticas, ya pero escuchen bien ¿pero qué otras personas están en la feria? Los vendedores ¿ya? Así que escuchen bien, vamos, sin hacer ruido, escuchen bien, sin hacer ruido vamos a tomar nuestras sillas y las vamos a poner ahí **(indica hacia la pared donde se ubica la pizarra)**

(los estudiantes toman sus sillas y las ubican en donde la educadora les indicó, luego se sientan)

ED: Niños, shh, escuchen

(Deja de entenderse lo que la educadora dice por el ruido provocado por los niños)

ED: ...Estos se llaman puestos, la gente se levanta muy temprano, la gente que trabaja en la feria, se levanta súper temprano ¿ya? Eh hijo **(se dirige a un niño)** ahora estamos *(ininteligible)* ¿ya? En la feria, se ponen unos puestos *(ininteligible)* y tienen que poner donde venden, ponen arriba un toldo para que no les de calor, porque tienen que estar todo el día vendiendo ¿ya? Escuchen bien, vamos a descubrir qué tiene nuestro carrito de la feria ¿ya? Miren, niños ¿qué también hay en la feria? Yo he visto cuando hay unos... **(muestra unos carteles)** ¿qué serán estos?

Es: Carteles

ED: ¿Unos qué?

Es: Carteles

ED: Muy bien la Renata car...

V: Teles

ED: Ya, miren podemos poner los carteles, que siempre dicen cuanto... ¿qué es lo que dicen los carteles? Lo que venden y el precio ¿ya? Podemos poner unos tomates, podemos poner también zanahorias

Es: Yo traje zanahorias

Es: Yo también

ED: Ya

Es: Y yo también

ED: Podemos vender cebollas

Es: Yo taje cebolla

ED: Niños ahí vamos a ver cuáles son las frutas y las verduras ¿ya? Manzana **(Pone los carteles de las frutas y verduras que va nombrando sobre una mesa)**

Es: Yo la taje

ED: Estas (*ininteligible*) parece que habían poquitas cosas parece, pera ¿ya? Peras miren ¿quién trajo esta pera tan rica?

Es: Yo

ED: Ya, entonces vamos a poner las peras. Miren ¿esto qué es?

V: Tomate

ED: Ya, esta acá, las papitas no las había visto, esto se llama zapallito italiano

Es: Yo taje las papas

ED: Las papas. Esta es otra verdura, miren como se llama ¿cómo se llama?

Es: Un pátano

ED: ¿cómo se llama?

Es: Es una beterraga

ED: Eso niños ¿Cómo se dice?

Es: Betedaga

ED: Bien **(un estudiante tose)** ¿quién está enfermito? Y acá llegó...

Es: Limón

ED: No, es una naranja

Es: Una naranja

ED: Es que tiene un color raro, no ni amarillo ni naranjo **(los niños hablan entre ellos al mismo tiempo)** Niños, tenemos unas verduritas también acá. Niños ¿qué dijo la tía sobre las condiciones?

Es: Jugar

ED: No, para aprender, guardar silencio, prestar atención y cuando sea nuestro turno podemos intervenir ¿ya?

Es: Ya

ED: Para que podamos aprender y todos estar concentrados ¿ya? Niños, miren para acá ¿qué es lo que hay acá?

V: Frutas

ED: Frutas y verduras

Es: Verduras

ED: ¿Recuerdan que hablamos también de la alimentación saludable?

V: Sí

ED: Las frutas y verduras ¿qué serían?

Es: futas y veduras

ED: No, escucha la pregunta ¿las frutas y verduras son saludables?

Es: Sí

ED: ¿O no saludables?

Es: No saludables

ED: ¿Cómo las podemos considerar?

Es: Bien

ED: Como saludables o no saludables

Es: Saludables

ED: Bien Renata ¿cómo son?

V: Saludables

ED: ¿Y por qué son saludables?

Es: Porque nos hacen bien para la guatita

ED: ¿Porque nos hace bien para qué?

Es: Para la guatita

ED: Para la guatita, pero ¿para qué nos hace bien Nico?

Es: Para la guatita

ED: Para la guatita, mi niño, para nuestra salud ¿cierto? Para estar fuertes

Es: Ya para y para, para fuertes

ED: Para estar más fuertes y sanos. Ya Niños ¿quién? Eh, vamos a definir los roles ¿quién quiere ser vendedor?

V: Yoo

ED: No podemos ser todos vendedores, nos vamos a quedar sin compradores

Es: Tía, yo

ED: Ya, va a ser vendedora Renata, Renata va a estar en el puesto de las zanahorias

Es: Y yo las manzanas

ED: No, Matías había levantado la mano. El Nico va a vender porque él trajo los tomates, con la tíavan a vender los tomates ¿ya? **(el estudiante se cae)** Uy, mi niño arriba. Eh... ya Mati ven, Mati acá vas a vender manzanas. **Ven (indica a una niña)** ponte ahí, ahí va a vender usted. Y acá vamos a tener verduras surtidas ¿sí o no? Cuidado, está feliz. Niños saben que nosotros vamos a tener gestos que tenemos dinero, porque no tenemos dinero. Cuando uno va a la feria ¿con qué tiene que comprar?

Es: Con el carito

ED: No, ¿con qué tenemos que comprar? Con...

Es: Bolsas

ED: Con dinero. Hija, ¿te digo una cosa? **(se dirige a una niña que está saltando)** Tenemos que tener nuestro rol de vendedores ¿pero tú has visto en la feria que el vendedor esté saltando?

Es: No

ED: No cierto, el vendedor está concentrado en vender sus frutas sus verduras. Y recuerden ¿qué hacen los vendedores? ¿qué tiene que hacer los vendedores?

Es: Tía, *(ininteligible)*

ED: Pero hija tranquila. ¿qué hacen los vendedores? Tienen que gritar o decir las cosas que venden ¿cómo se dice? ¡Zanahorias a doscientos el kilo! Así tienen que gritar ¿o no? A ver escuchemos como los venden.

Es: **(con tono de vendedor)** Tengo manzanas, tengo zanahorias

ED: Eso así bien. Mati ¿y qué vendes tú?

Es: Manzanas

ED: Ya, pero el vendedor tiene que estar con actitud de vender. Niños cierto que los vendedores tienen que estar así como bien despiertos, para ver como venden.

V: Siiiiii

ED: ¿Ya? Miren ¿qué estás vendiendo tú? Frutas ¿ya? Niños como no tenemos dinero la tía les va a pasar los palitos de replit y vamos a imaginar que es dinero sean billetes o monedas ¿ya? ¿y quién tiene que tener dinero?

Es: Nosotros

ED: Los que van a comprar y los vendedores también tienen que tener dinero ¿Por qué ellos nos tienen que entregar qué cosa? El vuel... ¿qué nos tienen que entregar?

Es: El vuelto

ED: El vuelto. Niños recuerden, vamos a imaginarnos que es dinero ¿ya? Entonces tú vas a tener esto **(le pasa los palitos a un niño)**, va a ser dinero para que nos des vuelto ¿ya? **(le pasa a cada uno de los estudiantes que realizan el rol de vendedor)** Ahí tienen.

(se dirige hacia los niños que tienen el rol de compradores)

ED: Acá tienen, en sus bolsillos van a guardar el dinero para comprar

Es: Este es mío

Es: Yo tengo más

ED: Guarde el dinero para ir a comprar, guarde su dinero. Cancela con billete grande porque (*ininteligible*)... ahí tiene diez mil pesos, puede comprar muchas cosas.

(El ruido provocado por los estudiantes no permite comprender el diálogo)

ED: ¿Cómo se llama nuestra feria?

Es: De valle... eh...

ED: Valle...

Es: del sol

ED: Ya y ¿qué hacemos cuando llegamos a la feria?

Es: Caminar

ED: Caminamos ¿cierto? Levántense los compradores, vayan a comprar, atención los compradores.

(Comienzan los vendedores a gritar sus productos y los vendedores a comprar, durante algunos minutos los niños hablan simultáneamente. La educadora cumple el rol de apoyo para los niños, enseñándoles a pagar, a dar vuelto, en general la rutina de una compra)

ED: Cynthia, compra tomates

Es: (*ininteligible*)

ED: Tienes que darle vuelto. Uy a las mujeres que les fue bien, súper bien. Niños vengan vengan, oye para allá no está la feria **(se dirige a un estudiante que comenzó a jugar dentro de la sala)** Los compradores nos volvemos a sentar, los compradores se sientan, a ver, a ver los compradores, acá niños miren. Los compradores, escuchen bien, ¿Qué pasó acá niños? ¿cómo le fue a la feria?

V: Bien

ED: Compraron muchas cosas. Escuchemos ¿qué compraste tú?

Es: Cebolla y mazada y peda

ED: A ver venga ¿qué compraste?

Es: Cebolla y peda

ED: Entonces compraste fruta y...

Es: Verdura

ED: Muy bien porque la cebolla es una verdura, muy bien. ¿qué compraste tú mi niño? está todo... está todo en el carrito ¿qué compraste?

Es: E sto (**indica un zapallo italiano**)

ED: Un zapallito italiano mmm ¿qué más?

Es: Esto

ED: Niños ¿les gustaría a ustedes, escuchen bien, ser ahora ustedes los vendedores?

V: Siiii

ED: Ya ustedes ahora cambian sus roles (**se dirige hacia los niños que cumplen el rol de vendedores**)

(**Los niños intercambian los roles, mientras la educadora ordena nuevamente las frutas y verduras**)

ED: Ya miren niños, oye amigos pero saben yo quiero escuchar los gritos de la feria, en la feria uno grita, levanta la voz (**les dice a los niños que cumplen el rol de vendedores**) gritan vendiendo sus cosas ¿ya? Así que vamos a poner al tiro lo que vendemos acá ¿Cuáles son los gritos que (*ininteligible*)? Tengo fruta, tengo ricas las frutas ¿cómo dicen los vendedores?

Es: (**con tono de vendedor**) Tengo frutaaas

ED: ¿Escucharon?

Es: (**con tono de vendedor**) Tengo frutas tengo verduras

ED: Eso, yo también he escuchado que dicen ¡caserita aquí hay rica fruta acérquese! A ver

Es: Acérquese tengo frutas

ED: Eso así

Es: **(con tono de vendedor)** Caserita

ED: Eso muy bien, aquí están las manzanitas **(reparte las frutas en los puestos)** Aquí vamos a poner cebollas, esta feria me gusta porque los precios los puso la tía, entonces están súper baratos, acá zanahoria, tomate ¿ya? Ahí a ver yo no escuché los gritos.

(los niños gritan ofreciendo sus productos al mismo tiempo)

ED: Niños escuchen escuchen, no, ¿y andan con dinero ustedes? **(les pregunta a los compradores)**

V: No

ED: Andan sin dinero, entonces vamos a sacar un poquito de dinero de acá **(saca las tablas replix de los puestos de la feria)** Niños pero ahora vamos a escuchar a cada uno de sus compañeros cómo venden sus frutas y verduras. Tú comienza mi niño

Es: Tengo pedas

ED: Ya ¿qué más?

Es: Tego zapallo itadiano, tego papas

ED: Y esto, para la sopita para la cazuela cilantro

Es: Cilantro

ED: Bien, ahora es el turno de

Es: **(interrumpiendo)** ¿qué es eto?

ED: ¿cómo se llama?

Es: No sé

ED: La Simona sabe

Es: Eeeh

ED: Betarraga

Es: **(gritando como vendedor)** ¡Beteraga!

ED: Ahora le toca al Alonso, ya Alonsito

Es: Manzana, manzana

ED: No, pero Alonso, tú tienes tomates fíjate lo que tienes

Es: Tengo manzanas

Es: Zanahorias

ED: Bien Sofi. A ver escuchemos al Javier, ya Javier ¿qué vendes? Mira ahí

Es: Vendo cebollas

ED: Eso mi niño. Escuchemos al Alonso ¿sí?

Es: Vendo zanahoria

ED: Bien Sofi, ya Alonsito

Es: Vendo tomate vendudía

ED: ¿Y qué?

Es: Y limón

ED: Ya ¿vamos a comprar?

(Nuevamente comienzan los vendedores a gritar sus productos para atraer a los compradores, los compradores pagan lo que llevan y los vendedores dan el vuelto, el diálogo entre los estudiantes no es posible comprenderlo, debido a que todos hablan al mismo tiempo)

ED: ¿Y vendieron todo? Pucha que son buenos para comprar chiquillos. Ahora vengan los vendedores y los compradores y nos sentamos, nos sentamos, en silencio, dejamos el dinero ahí (**indica la mesa**), ¿alguien tiene más dinero en los bolsillos? Niños lo más importante que quiero que recuerden, escuchen bien, siéntate mi amor, lo más importante que recordemos, escuchen shhh, miren para acá, niños recuerden algo ¿les gustó la feria valle del sol?

V: Siiiiii

ED: ¿Qué te gustó más a ti Matías? Ser vendedor, ser comprador ¿qué más te gustó?

Es: Ser vendedor

ED: Te gustó vender ¿y qué es lo que tú vendías?

Es: Manzanas

ED: ¿Y qué son las manzanas?

Es: Saludables

ED: Son saludables ¿y qué más son?

Es: Ricas

ED: Son ricas, pero ¿son una fruta o una verdura?

Es: Una fruta

ED: Excelente. Niños voy a preguntar a Javier, ven, escuchen amigos, Javier ¿qué te gustó más ser a ti? Ser vendedor, ser comprador

Es: Vendedor

ED: Te gustó vender, ya ¿y qué vendías tú? **(el niño no responde)** Yo te vi vendiendo cebolla, ahí estaba la cebolla y te fue bien mira, vendiste la cebolla que teníamos ¿y qué es la cebolla? ¿una fruta o una verdura? Yo no sé

Es: Una futa

ED: **(pone cara de duda)** A ver Benja ¿escuchaste lo que dijo el amigo?

Es: Sí

ED: Niños la fruta, dijo que la cebolla era una fruta ¿es una fruta la cebolla?

V: No

Es: Una veduda

ED: Es una verdura mi niño, es una verdura ¿ya? La fruta, además las frutas son más dulces ¿qué es la cebolla? Una ver...

Es: Dura

ED: Muy bien, un plauso para el amigo ¿quién quiere pasar acá adelante?

V: Yoo

ED: **(indica a un estudiante para que pase adelante)** Matías shh, ¿qué dijo la tía que tenemos que hacer? Estar atentos ¿qué es lo que te gustó más, ser vendedor o comprador?

Es: Me gusta ve me gusta ser vededor

ED: Ser vendedor, a todos les gusta ser vendedor ¿y qué vendías?

Es: Vedía esto (**indica una fruta**) esto y papas y batagaga

ED: Niños ahora les voy a plantear... shh, no, tienen que estar tranquilos, (*ininteligible*) nuestra cabecita tiene pensar (**hace movimientos con sus manos sobre la cabeza**) Mi amor guarda eso. Miren les voy a plantear algo que ustedes van a pensar un poquito más. De todas las frutas que vimos, a ver, de todas la frutas que vimos, pásame eso (**va hacia un niño que estaba jugando con las barras de reflex y se las quita**) Mira Renata, a ver, niños para hacer el desafío tenemos que estar tranquilos ¿ya? De todas las frutas y verduras, escuchen bien, vamos a nombrar, van a nombrar una, van a nombrar una que no estuvo acá. Y vamos a poner en nuestra pizarra quien respondió bien, ese es el desafío. ¿Ya? ¿Se acuerdan que delante todos ganamos?

V: Sii

ED: Ahora vamos a ver quién, ¿están pensando? Matías de todas las frutas y verduras ¿hay una que la tía no haya nombrado? Nombra una que no esté

Es: Eeee

ED: Nombra una que no esté. Yo voy a darte una ayuda mira (**pone las frutas y verduras sobre la mesa**)

Es: (*ininteligible*)

ED: Estoy hablando con Matías mi amor, Matías está pensando. Mira una que no esté acá, de todas las que vimos, una que no esté. Porque no son las única frutas y verduras ¿sí o no?

Es: No

ED: Hay muchas más y que aquí no están ¿ya? Ahí están todas las representantes de las que trabajamos hoy. Entonces la pregunta... como es difícil y complicada, es decir una que no está acá, fruta o verdura rápidamente.

Es: El tomate

ED: No, el tomate está. Uno que no esté

Es: Eeee

ED: Piénsalo

Es: (*ininteligible*)

ED: No, de otras que no están acá ¿quieren que la tía los ayude?

V: sii

ED: Ya, escuchen, no hay coliflor, brócoli ¿cuál otra? Apio

Es: Apio

ED: Matías

Es: La lechuga

ED: Ya bien, venga mi niño, miren miren, ¿cuál no está acá? **(indica el lugar donde están las frutas y verduras)**

Es: La lechuga

ED: ¿y la lechuga qué es?

Es: Es una una una

ED: ver...

Es: Dura

ED: Ya bien, bien Benja **(anota un punto en la pizarra)** Benja tú lo hiciste bien. No, ahora vienes tú **(indica a otro estudiante para que pase adelante)** Las que no estén, niños escuchen bien, ¿qué frutas pueden haber? Frutillas, uvas

Es: Zanahoria

ED: Esa está. Una que conoces, que no está aquí

Es: Frutas

ED: No entendió la pregunta, la vamos a hacer de nuevo, ya mira escucha bien **(lo lleva para que se siente)** Existen otras frutas, frutillas, pera, plátanos. Simona ven. El Benja va ganando, el Benja va ganando el desafío, porque él estaba pensando. Mira la actitud **(indica a una niña que estaba acostada en la silla)**, mira la actitud de trabajo, tiene que estar bien sentadita. A ver mi niña que no esté acá **(indica las frutas y verduras)** que se te ocurra otra, fruta o verdura, nómbrala. **(la niña no responde)** ¿no te acuerdas?

Es: **(Niega con la cabeza)**

ED: ¿Qué estabas comiendo ahí en la colación?

Es: Eeeh

ED: ¿Cómo se llama lo que estabas comiendo?

Es: Uva

ED: Uva. Entonces, niños el desafío ¿saben cuál es? Es pensar con la cabeza, más frutas y más verduras, otras que no estaban acá en la feria. ¿ya? A ver por ejemplo. Hagamos otra pregunta, Matías ¿Qué te gustaría vender a ti?

Es: Manzana

ED: Ya, Alonso ¿qué te gustaría vender a ti? Otra fruta otra verdura Alonso

ES: Mmm

ED: ¿Qué te gustaría vender?

Es: *(ininteligible)*

ED: Ya niños, para finalizar, miren para finalizar vamos a terminar nuestra feria ¿ya? Y para cerrar, escuchen bien ¿saben cuál es su desafío? En su cabeza van a pensar de que en esta clase no recordamos las frutas y otras verduras ¿ya? Escuchen bien, van a llegar a sus casas, con el papá o con el que esté en la casa, vimos hoy día las frutas y las verduras, hicimos una fe...

V: Ria

ED: ¿Cómo se llamaba nuestra feria?

Es: Valle del sol

ED: Ya, y van a recordar otras frutas y otras verduras,

Es: Tía quiero ir al baño

ED: No, todavía no. Niños escuchen bien, escuchen lo que voy a decir, escuchen lo que la tía les va a decir, si yo les doy la descripción de una fruta ¿la pueden decir ustedes?

Es: Sí

ED: Miren escuchen lo que va a decir la tía. Belén siéntate, Belén concéntrate. Escuchen bien, es roja y con círculos negro ¿qué será?

Es: Man... eh... tomate

ED: No, man...

Es: Manzana

ED: Ya otro, miren escuchen bien, escuchen bien, es amarillo, es amarillo y adentro blanco y se saca la cáscara ¿qué es?

Es: Una banana

ED: Un plátano, la Belén tiene que estar súper concentrada, a ver Belén escuchan bien lo que la tía te va a decir, escucha eh, es verde y las personas la comen como ensalada y la pican así (**hace mímica de picar**) y comienza con le ¿qué será?

Es: Mmm...

ED: Le-chu

Es: Lechuga

ED: Ya, muy bien, Belén ¿cómo se llama esa? La verdura

Es: Lechuga

ED: Ya muy bien, niños escuchen, a ver ¿qué niño quiere dar las características (*ininteligible*)?

V: Yoo

ED: Ya Alonso di la característica de una fruta o verdura (*ininteligible*)

Es: El huevo

ED: Ah, chiquillos, el huevo es un alimento saludable, pero no estamos hablando de eso ahora, estamos hablando de las frutas y las ver...

Es: Duras

ED: Ya, di alguna una fruta o una verdura mira ahí un pimentón

Es: Un pimentón

ED: Ya mi amor, vaya a sentarse. Niños, escuchen para finalizar ¿qué es lo que vamos a hacer? ¿qué dijimos que vamos a hacer? Vamos a preguntar a la, Cynthia a ver ¿qué le vamos a preguntar a la mamá?, a ver si estabas atenta ¿qué vamos a preguntar a la mamita?

(La educadora cambia de puesto a una niña, interrumpiendo lo que estaba diciendo)

ED: Cynthia ¿qué le vamos a preguntar a la mamá? Niños ¿qué le vamos a preguntar a la mamá? Que nos ayude a decirnos otras frutas y verduras. Niños vamos a tomar las sillas, pero momento, cada uno se va a llevar de su feria, se va a llevar su fruta y su verdura a la casa ¿quién recuerda lo que trajo?

Es: Yo taje pera

Es: Yo taje mazana

Es: **(gritando)** Yo taje yo taje

ED: Ya, pero lo vamos a entregar ordenadito ¿ya? ¿quién trajo la pera y la manzana?

V: **(gritando)** Yo, yo la taje

ED: No, no, a gritos no entiendo. Siéntese señor. ¿Quién trajo esta pera?

Es: Yo

Es: Yo

ED: No, ¿pero todos trajeron pera? No, yo no me acuerdo ¿se acuerdan lo que trajeron?

Es: Yo

ED: ¿Qué trajo la Renata? La Renata trajo una zanahoria. ¿Quién trajo el zapallito italiano chicos? ¿Quién trajo el zapallito italiano?

Es: Yo taje zaahoria

N; Yo taje yo taje

ED: Niños nos vamos a preparar porque nos vamos a ir en un ratito más ¿ya?, ya nos vamos a ir ¿quién quiere guardar los carteles?

V: Yoo

ED: No pero nos sentamos, nos sentamos, siéntese. Toma (*ininteligible*)

(Se deja de entender lo que la educadora y los niños dicen, ya que comienzan a ordenar la sala y se escuchan diálogos simultáneos. La educadora solicita a algunos niños que le ayuden a ordenar la sala, mientras los otros están sentados esperando)

ED: Vamos a dejar ordenada nuestra sala ¿ya? Vuelvan con sus puestos, pero tranquilitos.

(La clase finaliza con la educadora ordenando la sala junto a los niños, y con la llegada del furgón que va a buscar a los estudiantes, no existe una despedida de rutina)

Escuela2
Transcripción N°1

Fecha:

Martes 4 de Junio de 2013

Simbología:

ED: Educadora Paula

Es: Estudiante

V: Varios estudiantes

OB: Observadora

As: Asistente

Es[p]: Estudiante con responsabilidad de profesor

A medida que los niños llegan a la sala, se van a sentar a sus sillas. La educadora se acerca al perchero y recoge una parka.

ED: ¿De quién es esto, niños?

Es: Mía

ED: Si no la va a guardar dentro de su mochila, cuélguela, ¿ya?

(El estudiante cuelga la parka y la educadora se sienta en su silla a revisar el libro.)

ED: ¿Está calientito? ¿Se acordó de cerrar su mochila, Pedro Pablo?

Es: Sí

ED: ¿Su cuaderno?

Es: Sí

ED: ¿Tu colación?

Es: Sí

ED: ¿Y la cerró?

Es: Sí

ED: Ah ya, qué bueno

(Entra la asistente y dice que uno de los estudiantes no quería entrar a la escuela al llegar)

ED: Francisco, ven, ¿Qué te pasó cuando llegaste?

Es: Es que...

ED: Cuénteme, ¿por qué no quiso venir a la escuela?

Es: Es que...

ED: ¡Que viene perfumado! ¿Se puso perfume?

Es: Sí... **(se dirige a su asiento)**

ED: ¡Venga, venga, venga, cuénteme! ¿Por qué no quería venir a la escuela?

Es: *(ininteligible)* Es que yo no quería

ED: ¿No querías quedarte? ¿por qué no? Ven... ¿Por qué no querías quedarte? **(la educadora lo abraza)**

Es: Es que... yo no...

ED: Cuénteme, ¿quería estar en su casa? ¿Qué quería?

Es: Quería a mi dentista

ED: ¿Querías ir al dentista? ¿y por eso no querías venir a la escuela? **(el estudiante asiente con la cabeza)** Oye, ¿y tú le dijiste a la Tía Aracely que la escuela es fea?

Es: No

ED: Es que eso me dijo la tía Aracely, que le habías dicho que la escuela era fea, ¿o se lo dijiste a tu abuelita?

Es: A mi abuela

ED: ¿Y tú crees que la escuela es fea? **(el estudiante niega con la cabeza)** ¿Y por qué le dijiste eso? **(un estudiante llama a otro)** Benja... estamos solucionando un problema...

Es: Porque sí

ED: ¿Usted cree que es fea? **(El estudiante niega con la cabeza)** Entonces no tiene que decir eso. ¿Cómo cree que es la escuela?

Es: Linda

ED: Ah, entonces no tiene que decir que es fea po... oiga, míreme, míreme... no, no me está mirando, está mirando para allá, míreme a mí. Hoy día vamos a hacer algo muy entretenido, ¿se acuerda lo que vamos a hacer?, ¿qué vamos a hacer?

Es: Mmmm...

ED: Mire la planificación, ¿qué vamos a hacer hoy día?

Es: Mmm...

ED: ¿Qué vamos a hacer hoy día niños?

V: ¡Plantar los tomates!

ED: ¡Plantar los tomates...! ¿ya? Tienes que pasarlo bien... no esté triste, ¿ya? **(el estudiante abraza a la educadora y se pone a llorar. La educadora le friega la espalda)** ¿Por qué está triste? ¿Qué le pasa? Francisco... cuénteme, cuéntenos, cuéntenos a todos, ¿por qué tiene pena? oiga... ¿le pasó algo? Mírame, mírame... ¿qué te pasó? ¿por qué tienes pena?... ¿querías quedarte en tu casa? pucha... pero si a la escuela vienes un ratito... hoy día es un día corto, ¿cierto niños?

V: ¡Sí!

ED: Los martes son días cortos, entonces es más poquito el tiempo que venimos a la escuela.

Es: ¿Y nos quedamos todo el día en la casa?

ED: eeeh... ¿qué crees tú, Pablito?

Es: eeeh... Sí

Es: ¡El sábado y el domingo!

ED: El sábado y el domingo nos quedamos en la casa, los demás días son para venir a la escuela. Así como yo vengo a trabajar, ustedes vienen a estudiar. No pueden quedarse todos los días en la casa. ¿No, cierto? Hay que venir a aprender, a compartir, a pasarlo bien... **(vuelve a dirigirse al estudiante que llora)** oye, mírame, no estés más triste, ¿ya? Nada más... no llore. Límpiese la carita... ¿quiere ir a tomar agua? ¿Qué quiere?, ¿quieres quedarte más cerca mío?, ¿qué quieres? mírame

Es: *(ininteligible)*

ED: Puuucha, pero es que no te puedes ir a ahora po...

(Los estudiantes hablan al mismo tiempo)

ED: ¿Qué Tomi?

Es: A plantar los tomates

ED: Mira, escúchame... vamos a trabajar rápido... mira, mírame, escúchame, vamos a trabajar rápido, y se va a pasar, mírame, rápido el tiempo y tú te vas a poder ir a tu casa, ¿ya? Pero no estés más triste... Anda a tomar agüita, anda al baño... **(la educadora mira a otro estudiante)** Acompaña al Francisco **(el estudiante se para)** Tomi, ponte bien la pechera, que se te quedó un brazo afuera... ¡Tomi! Mírame, este brazo **(levanta el brazo derecho)** lo tienes abajo de la pechera, pónelo bien... Ya, acompáñalo, acompaña al Francisco... ¡Ya, niños! Les tengo que contar algo... bueno, ayer ya les conté, pero se los voy a contar de nuevo, Tomi... ¿Y por qué estás...? ¿Usted es el Benja, o el Tomi?

Es: Benja

ED: Ah, ya, niños, hoy día vino la tía Paulina, que es ella **(apunta a la observadora)** a acompañarnos a la sala... se acuerdan que ayer yo les conté que iba a venir una tía a... **(Se pone una mano frente en un ojo en forma circular)**

Es: Grabarnos

ED: ¡A grabarnos! A grabar nuestras clases, a ver qué hacemos nosotros en la escuela, qué cosas aprendemos y qué cosas nos enseñamos, ¿verdad? **(llega un estudiante)** Hola Renato, ¿cómo está? **(Entra el estudiante que fue a acompañar a Francisco)** Oiga, pero acompáñelo, acompáñelo... quédese con él, véngase con él del baño. **(se dirige al estudiante que recién llegó)** ¿Cómo está? Oiga... ¿Encontró la pechera o no? no la encontró... ¿o sea, ya no tiene ninguna pechera? **(el estudiante niega con la cabeza y la educadora hace un gesto de desilusión. Entran los dos estudiantes que estaban en el baño)** Cierra la puerta, Tomi... El Francisco, venga... ¿se le pasó?, ¿se le pasó o no, está más tranquilo? **(el estudiante asiente con la cabeza y se va a sentar)** Ya... Niños... la Tía Paulina tiene que conocernos. Ella no sabe cómo nos llamamos, bueno, ya

sabe mi nombre, porque en la oficina yo ya le conté cómo me llamaba yo, pero no sabe cómo se llaman ustedes, así que lo primero que tenemos que hacer es decirle nuestros nombres, ¿ya? para que la conozcamos y después podamos compartir con ella también, ¿ya? Eeh... ¿quién quiere partir diciéndole el nombre a la tía Paulina? (**Varios estudiantes responden “yo”**) Eeehh... Todos juntos no podemos, porque si hablamos todos al mismo tiempo, ¿qué pasa? (**los estudiantes dan diferentes respuestas**) No nos entendemos... no nos escuchamos... ¿quiere partir usted, Tomás? (**el estudiante niega con la cabeza**) No... ¿tú? Ya, dígame, cómo se llama...

Es: Yo me llamo Antonia

OB: Hola Antonia

(La educadora mira a uno de los estudiantes y le hace una señal)

Es: Benja

OB: Hola Benja

ED: Y usted... cómo se llama...

Es: Vicente

OB: ¡Vicente!

Es: Yo me llamo Víctor López

OB: Hola Víctor

Es: Francisco Javier

OB: Hola Francisco

Es: Yo me llamo María Paz

OB: María Paz...

(Los estudiantes de la sala de al lado pasan por la puerta)

ED: ¡Hola niños! ¿Cómo están? Bieeen... Hola... te cortaste el pelo... Venga, Camilo venga... Le da vergüenza porque parece que se cortó el pelo... ¿Te cortaste el pelo Camilo? Ven, ven a saludarnos, ven...

Es: Tengo sueño

ED: ¿Anda con sueño? Llegó tempranito...

Es: Hola

ED: ¿Cómo está? Oiga, llegó tempranito hoy día... Ya, íbamos en la María Paz... Usted, ¿cómo se llama?

Es: **(mirando a la educadora)** Pedro Pablo

ED: Cuéntele a ella porque yo ya me sé su nombre

Es: **(mirando a la observadora)**

OB: Hola, Pedro Pablo

Es: Yo me llamo Josefa

OB: Hola

As: Permiso... **(entra con una silla)**

ED: Pablito... Pablito... **(le hace un gesto con la cara para que le hable a la observadora)**

Es: Yo me llamo Pablito

OB: Hola Pablito

Es: Yo me llamo Tomás

OB: ¡Hola!

ED: Y los niños que están allá arreglándose, ¿cómo se llaman?

Es: Yo me llamo Renato

Es: ¡Camilo!

ED: El Renato y el Camilo, ¿cierto? Niños, apúrense para que se venga a sentar y podamos empezar... La Javi no ha llegado... ¿quién más falta que llegue?

Es: eeh...

Es: ¡El Camilo!

ED: El Camilo ya llegó... la Javi... falta el...

Es: Juampi

ED: Juan Pablo y... sí alguien más falta... ¿quién más? El Juan Pablo, la Javi... no, parece que no falta nadie más... Vean el panel de las responsabilidades... **(la educadora y los estudiantes miran el panel)** No, parece que no falta nadie más... no... sólo faltan la Javi y el Juan Pablo... La Javi no va a venir porque la Javi siempre llega temprano, yo creo que ya no vino... y el Juampi puede que llegue porque a veces el día Martes el Juan Pablo va al doctor, entonces llega más tarde... a veces llega cuando estamos en recreo, ¿verdad? Entonces puede que el Juan Pablo llegue, pero por mientras le vamos a guardar la silla a la Javiera y le vamos a guardar la silla del Juan Pablo, ¿ya? ¿Usted la puede guardar? Ya... Ah, pero la del Juan Pablo la tiene la tía... a ver, ¿en dónde estás Paulina?

OB: **(se levanta)** permiso

ED: Ah, en esa... en el...

Es: Transbordador

ED: En el Trasatlántico... y esa no la ocupa nadie, así que la puede ocupar la tía Paulina... ¿puedes guardar la de la Javiera? ya... Oye Renato... ¿Y no encontraste tu pechera? **(el estudiante niega con la cabeza)** O sea ya no tienes ninguna pechera... Se te perdieron las dos...

Es: Parece que se me perdió una...

ED: ¿Cómo?

Es: Se me perdió una no más parece

ED: Se te perdieron dos, porque la otra vez ya se te había perdido una, y ahora tu mamá dice que el viernes se te quedó otra... pero aquí no se te quedó, Renato, la pechera... tú te la llevaste. Camilo, ¿puede correr la silla del Renato más cerca del Vicente por favor? Acérquela... y acérquese usted... **(la educadora observa al estudiante que queda de pie, quien tiene dificultades para colgar su parka)** Guárdela adentro si no la puede colgar... guárdela adentro. ¡Niños! Vamos a revisar los cuadernos mientras, ¿ya? **(se levanta y toma los cuadernos)** ¿Alguien en su cuaderno trajo alguna nota?

(La mayoría de los estudiantes dice “yo”)

ED: Pero siempre me dicen “yo” y no traen... a ver, esta es del Camilo, y el Camilo no trajo... **(muestra el cuaderno abierto)** ninguna nota... solo están las comunicaciones que mandamos de la escuela, ¿verdad? pero no hay nada que haya escrito la mamá del Camilo o el Papá del Camilo... ¡El Renato...! A ver qué me dice su mamá de la pechera... **(ojea el cuaderno)** Ah, no me dijo nada... menos mal **(ríe)** ¡El Francisco Mánquez! **(Mira el cuaderno)** No, tampoco dice nada... la mamá del Pedro Pablo... **(muestra el cuaderno)** Nada... la mamá de la

María Paz, que es la misma mamá del Pedro Pablo porque la María Paz y el Pedro Pablo ¿qué son?

V: Son hermanos

ED: Son hermanos... **(muestra el cuaderno)** ¿dice algo?

V: nooo

Es: siii

ED: No, eso lo escribí yo ayer, eso lo escribí yo... ¿Te acuerdas María Paz que yo ayer te escribí que la mamá y el papá te cuenten lo que tú traes a la escuela?

Es: Sí

ED: Ya, y tu papá me dijo "okey", ya... la Antonia... **(mira el cuaderno)** nada... Antonia, hoy día vi a tu papá... cuando venía en el metro... lo vi... le dije ¡Hola! y se asustó... **(Ríe)** A ver... el Víctor... **(muestra el cuaderno)**

V: Nada

ED: Nada...**(un estudiante ríe, haciendo un sonido muy agudo)** Aaay, Benja, qué agudo... Ya... el Vicente... **(mira el cuaderno)** Vicente, trajiste unas jaleas, ¿dónde están?

Es: Están en, en mi mochila

ED: Ya *pue'*, tiene que sacarlas... sáquelas

Es: *(ininteligible)*

ED: ¿Sí? ¿Saben por qué niños? Porque la tía Aracely, la tía Aracely está haciendo una rifa... ¿saben lo que es una rifa?

V: noooo

ED: En una rifa uno compra un número. Con una platita uno compra un número, después, Renato, escucha, después, todos esos números se ponen en una bolsa, alguien saca un número... ¡Benja! y el que gana se lleva los premios **(El estudiante saca las jaleas de su mochila y se dirige a la educadora)** Déjalas allá Vicente, encima de la mesa, encima de la mesa... **(El estudiante se devuelve y la educadora toma otro cuaderno)** El Pablito... **(muestra el cuaderno)**

Es: ¡Nada!

ED: Nada... El Benja... Mira Benja(**Le muestra el cuaderno**) Nada... **(ríe)** El del Tomi... **(mira el cuaderno y lo muestra)** Nada...

Es: Es que son hermanos

ED: Son hermanos, el Tomi y el Benja son hermanos... y la Jo... **(mira el cuaderno)** ¿Ayer te llevaste la bolsa de tu colación?

Es: Sí

ED: Ah ya... ya, nadie trajo nota niños, sólo la mamá del Vicente que me contó que había traído, que le había mandado al Vicente unas jaleas, ¿ya? **(la educadora toma todos los cuadernos y los deja en un estante)** ¡Vamos a saludar! ¿Quién es el profesor? ¿de esta semana?

Es: ¡El Víctor!

ED: No, ayer cambiamos las responsabilidades... ¿quién es?

Es: Yo... yo

Es: ¡El Benja!

ED: No, no es el Víctor, la semana pasada fue el Víctor, ahora es el Benja. Benja, ya... **(el estudiante se sienta en el puesto de la educadora, y la educadora en el puesto del estudiante)**

Es: No se acuerda

ED: No se acuerda, es que es muy reciente, necesita más días para acordarse el Benja. ¡Ya niños! oiga... sácate el gorro, porque no lo necesita aquí en la sala. **(le toca el pelo a un estudiante)** ¿se puso gel en el pelo? Ah, qué bien... ya... Benjita, te escuchamos...

Es: Hola niños... **(con un tono de inseguridad, y resbalándose en su asiento)**

Es: *(ininteligible)*

ED: Son de los niños de la tarde, *(ininteligible)*. Ya, Benja, Benja ya pues

Es: hola hola niños...

ED: ¿Qué nos tienes que decir? ¡Niños! Pero si todos hablamos, el Benja no puede escuchar. Primero siéntate derecho, porque así no nos puedes saludar**(el estudiante se sienta derecho)** Ya, empiece... ¿le ayudo? ya, ¿qué nos tiene que decir primero? ¿qué quiere que hagamos?

Es: *(ininteligible)*

ED: Jo, pero deja que el Benja lo haga... ¿qué hacemos? ¿Nos tomamos de las manos? ¿Nos miramos? ¿Nos quedamos quietos?

Es: Nos tomamos de la mano

ED: Pero el Benja es el profesor hoy día. ¡Benja! **(el estudiante toma su pie con sus manos y comienza a levantarlo)** Pero si tú te estás moviendo así no vas a poder empezar. Quédate tranquilo, baja tu pie. Ya, ¿nos tomamos de las manos? Ya, tómense de las manos...

Es: Tía, está rotpido

ED: Roto... pero yo creo que los pantalones son así... ¿o no? ¿o se te rompió? ¿o es así como a la moda, Camilo?

Es: Sí

ED: Ah, ya, buena... Ya, Benja, ¿cantamos ahora? Ya, empiece usted, ¿cómo se empieza? **(el estudiante no dice nada)** Hola, hola... ¿así? Ya... ¡uno...

V: Dos... tres...

(Todos cantan)

ED-V: Hola, hola niños, cómo están hoy día, tomaditos de las manos saludamos a las tías...

ED: Ya, ¿con qué letra el Benja quiere que la cantemos hoy día?

Es: ¡Con Ca!

ED: ¡Con ca! Ya...

ED-V: **(Aplaudiendo)** caca cacacaca, caca cacacaca, caca cacacacacaca, caca cacacacacacacacaaaaa...

ED: ¡Muy bien! Benja, pregúntanos cómo estamos... ¿quieres ocupar el pandero? Ya, está allá. No pise el libro, no pise el libro, tenga cuidado... ya, pregúntanos, ¿por dónde va a partir? por el Tomi, o por mí...

Es: ¡Mi hermano!

ED: Ya, por su hermano, pregúntele...

Es: Hermano...

ED: Pero pregúntele po

Es[p]: **(cantando)** ¿Cómo estai hermano?

Es: ¡Bien!

Es[p]: ¿Cómo estai Pablito?

Es: Bien

ED: Víctor, Víctor... Víctor... **(mira al estudiante que hace de profesor)** A la Jo

Es[p]: ¿Cómo estai Josefa?

Es: **(con un volumen bajo)** bien

ED: No te escuché

Es: ¡Bien!

ED: Ah ya

Es[p]: ¿cómo estai Pedro Pablo?

Es: ¡Bien!

Es[p]: ¿Cómo estai María Paz?

Es: Bien

Es[p]: ¿Cómo estai Pablito?

Es: ¡bien!

Es[p]: ¿Cómo estai Antonia?

Es: Bien

ED: Paulina se llama ella

Es[p]: ¿Cómo estai Paulina?

OB: ¡Bien!

Es[p]: ¿Cómo estai... Víctor?

Es: Bien

Es[p]: ¿Cómo estai Vicente?

Es: ¡Bien!

Es[p]: ¿Cómo estai Renato?

Es: Bien

Es[p]: ¿Cómo estai Camilo?

Es: Bien

Es[p]: ¿Cómo estai tía?

ED: Bien... ¿te preguntamos a ti ahora?

V: ¿Cómo estás Benjita?

Es[p]: Bien

ED: Bien, qué bueno... ¿cómo lo hizo el Benja, niños?

V: ¡Bien!

ED: Lo hizo súper bien... Muy bien **(aplaude)** Lo felicito... muy bien caballero **(le da la mano)**, muy bien su primer día de profesor, lo felicito. Ahora siéntese **(la educadora vuelve a su puesto)** ¡Ya, niños! Como ya les conté, ¡aaah! ¿saben qué? tengo una idea, tengo una súper idea... ¿Saben cuál es la idea?

Es: ¿Qué?

ED: Que ustedes se cambien de puesto...

Es: Noooo

ED: Y que se siente una niña entre ustedes...

Es: Noooo

ED: ¿Les gustaría? ¿Sentarse con la Jo? por ejemplo...

Es: Noooo

Es: ¡Sí!

ED: ¿Jo, te gustaría sentarte aquí? **(la estudiante asiente)** Ya, ven, cámbiate de puesto, ven... Párate, ven, tú te vas a sentar aquí... **(la educadora comienza a reordenar las sillas)** El Camilo se va a sentar aquí... Jo, trae tu silla... la Jo se va a sentar acá. Niños, ¿les cuento algo? La tía Coté, la tía Coté de la sala azul... **(la educadora termina de ordenar las sillas y vuelve a su puesto)** ¡Niños! La tía Coté hoy día... ¿saben quién es la tía Coté?

V: Sí

ED: ¿quién es la tía Coté?

Es: Eeh, la que vive allá **(indica la sala de al lado)**

ED: ¿Qué vive?

Es: Allá, en la sala azul

ED: ¿Qué vive? ¿Vive en la sala azul? duerme...

Es: ¡Que está!

ED: Ah, está en la sala, azul, igual como yo estoy en la roja, ¿cierto? Hoy día la tía Coté no va a venir, ¿saben por qué?

Es: ¿Por qué?

ED: Adivinen... Adivinen por

Es: Está enferma

ED: No, no está enferma, no, es algo bueno...

Es: ¡La lana!

ED: ¿La lana?

Es: ¡La playa!

ED: ¿Fue a la playa? No, no es tan bueno... no, otra cosa

Es: ¡Fue a los juegos!

ED: ¿Fue a los juegos? no...

Es: Fue a la, a la... a la *(ininteligible)*

ED: ¿A dónde?

Es: A la oficina

ED: ¿A la oficina? No po, si no vino a la escuela... ¿les cuento dónde fue? ¿por qué no vino? Osea sí va a venir, pero va a llegar más tarde... ¿Saben dónde fue...? ¿Les cuento...?

Es: Sí

ED: La tía Coté fue a un lugar para que le dieran un papel para... ¡poder manejar su auto! La tía Coté ya no va a venir más en metro a la escuela... se va a venir en auto, ¡niños!

(Los estudiantes aplauden)

ED: Así que cuando llegue le vamos a preguntar ¿Cómo te fue? Ya, para que nos cuente si le dieron o no le dieron el papel, porque a veces, no se lo dan, porque para que te den el papel, un carnet así, chiquitito (**muestra el tamaño con las manos**) Como una tarjeta bip, chiquitita, eso es lo que le tienen que dar, pero para que se la den, ella tiene que hacer una prueba... ¿se acuerdan la prueba que hicimos nosotros la semana pasada?

Es: Sí

ED: Pero ¿saben cuál es la prueba? Que maneje un auto... y si ella lo maneja bien, le dan el papel. Si lo maneja mal, ¿se lo dan o no se lo dan?

V: No

ED: No... la tía Coté estaba nerviosa niños, porque ella pensaba que no le iba a ir tan bien... así que ¡ojalá que le vaya bien, y llegue con el papel! ¡y puede tener su autito! ¿cierto?

Es: Tía, ¿y por qué?, ¿y cómo está su auto?

ED: Su auto es rojo. ¿Han visto el auto de la tía Vale, uno que es blanco? ¿Que está afuera?

V: ¡Sí!

ED: Uno que es pequeño (**coloca sus brazos frente a ella**) No grande como el de la tía Paty (**Estira sus brazos hacia los lados**) Es pequeño (**vuelve sus brazos a la posición inicial**)

Es: Como el mío

ED: ¿Cómo el blanco tuyo? Sí... puede ser

Es: Es de mi mamá

ED: Como el de tu mamá... ya, el de la tía Jose es rojo, el auto de la tía no es blanco

Es: El de mi papá es blanco

ED: ¿Es blanco? ¡El de mi papá también es blanco Francisco!

Es: El de mi papá es, es rojo

ED: ¿Y ustedes, en qué se vinieron hoy a la escuela?

(Los estudiantes responden al mismo tiempo)

ED: A ver... **(los estudiantes siguen respondiendo, y alzan la mano)** Es que si todos hablan no tiene sentido... **(los estudiantes continúan, y repiten “yo, yo, yo”)** Voy a escuchar a... aaaah, ya... **(la educadora hace un gesto de molestia y los estudiantes guardan silencio)** Les voy a preguntar de a uno, porque así no nos podemos entender. ¿En qué te viniste tú, Benja?

Es: En auto

ED: ¿Y tú, Camilo?

Es: Eh... en auto

ED: ¿Y tú Josefa?

Es: En auto

ED: ¿Y usted, Renato?

Es: En auto

ED: ¿En auto? ¿Y tú Vicente?

Es: En mi auto de mi mamá... me vine en una camioneta de auto

ED: Ah, ya, ok... ¿y usted Vicente?

Es: En auto

ED: ¿Y usted Víctor?

Es: También

ED: ¿En auto?

Es: Sí

ED: Ah, ya... ¿y tú, tía Paulina?

OB: Yo me vine en micro y metro

ED: **(pone cara de sorpresa)** En dos medios de transporte se vino la tía Paulina. ¿Y tú Anto?

Es: Caminando

ED: Caminando... ¿y tú Francisco?

Es: En... en auto

ED: En auto, ¿y tú María Paz?

Es: En auto

ED: ¿Y usted Pedro Pablo?

Es: En auto

ED: ¿Y usted Pablito?

Es: En auto

ED: ¿Y usted Tomi?

Es: En auto

ED: ¡Oigan! ¡Todos tienen auto aquí en esta sala! Y yo adivinen en qué me vine

Es: ¡Patinando!

ED: No, vivo muy lejos

Es: En micro

ED: No

Es: ¡En metro!

ED: Sí, en metro me vine hoy día. No me vine en bicicleta, hoy día me vine en metro. **(algunos estudiantes gritan)** Renato... Benja, pero no te rías tan fuerte, ¿sabes por qué? Mírame, porque cuando te rías tan fuerte me duele el oído. Renato, sácate el gorro porque aquí no lo necesitas. ¡Ya!, ¡niños!

Es: ¿Puedo ir al baño?

ED: ¿Qué, Pablito?

Es: ¿Puedo ir al baño?

ED: ¿Se puede esperar un poco? porque recién llegaste de la casa, ¿ya? ¿Te puedes aguantar un poquito? Ya, ¡niños! hoy día... ¿cómo? Hoy día necesitamos, igual que todos los días, armar nuestro calendario, Camilo, para saber qué día es hoy. Ayer le tocó al Víctor, ¿o no Víctor?

Es: Sí... ¡no!

ED: Sí, sí... sí... ayer tú ordenaste los tarros de los días de la semana. hoy día le va a tocar al Camilo. ¿Quiere hacerlo?

Es: Sí

ED: Ya, vaya a buscarlo, y tú podrías ver el mes del año **(el estudiante se acerca a un estante y busca unos tarros)** ¿ya?

Es: Tía, *(ininteligible)*

ED: Vamos a pensarlo... **(el estudiante comienza a sacar los tarros)** Yo te los voy a poner acá, ¿ya? **(coloca los tarros al frente)**

Es: ¡Oye, oye! ese ahí. ¡oye!

ED: Benja se llama, no se llama "oye". Todos tenemos un nombre

Es: Sí po

ED: ¿O le quiere decir al Camilo? Camilo, se te quedó ese que pusimos ayer. Benja, ¿anda a guardar ese desodorante allá al mueble, por favor?

Es: *(ininteligible)*

ED: No, porque mira, hoy día ustedes dijeron que íbamos a hacer el recreo adentro de la sala, entonces no es necesario que veamos si el patio está mojado. **(Los estudiantes hacen exclamaciones de alegría)**

ED: ¡Ya! ordénelos, para que veamos qué día es hoy

Es: ¡Ese!

ED: Pero no hay que decirle al Camilo po, él tiene que buscar la respuesta

Es: *(ininteligible)*

ED: Ya, pero no le diga

(El estudiante se sienta frente a los tarros y comienza a ordenarlos. Los tarros tienen escritos los días de la semana, tienen un dibujo de la minuta de la colación, y en las tapas tienen números, una figura geométrica pegada en, y la figura es de un color diferente en cada tarro.)

ED: No, estaba bien, está bien... ¡Ya! ¿Veamos cómo lo hizo el Camilo? ¡Primero...! Ponte acá, para que lo vean los compañeros.

Es: *(ininteligible)*

ED: Ah, es que lo tiene al otro lado **(da vuelta un tarro)**

Es: Es que se equivocó

ED: ¡Ya! Primero vamos a ver los números ¿ya? ¿Qué número es este?

Estudiantes: Uno

ED: Uno... **(el estudiante se mueve al frente)** Pero ponte acá porque si no no van a poder ver cómo lo hiciste... **(muestra otro tarro)**

V: Dos

ED: Dos...

ED-V: Tres, cuatro, cinco, seis, siete

ED: ¿Cómo ordenó los números?

V: ¡Bien!

ED: ¡Bieeeeeen! Lo felicito, se lleva felicitaciones **(le da la mano al estudiante)** Ahora, vamos a ver las colaciones a ver si están igual que en el calendario. ¿Qué puso aquí, en el primer tarro?

Es: Yogurt

ED: Yogurt (**mira para atrás hacia el calendario**) ¿Yogurt? Yogurt...

Es: ¡Fruta!

ED: Bien... puso...

V: Fruta

ED: Fruta... (**mira el calendario**) ¡Fruta! ¡bieeeen! Camilo, mira...

Es: Jugo con pan

ED: ¿Jugo 'con' pan? ¿o jugo 'y' pan?

Es: Jugo y pan

ED: Jugo 'y' paaaaan... (**mira el calendario**) Jugo y paaaaan, bieeeen... ¿y aquí?

Es: Frutas

ED: (**niega con la cabeza**)

Es: Las frutas

ED: (**niega con la cabeza**)

Es: Las verduras

ED: Ver...duras (**Mira el calendario**) Verduras... y...

Es: ¡Cereal!

ED: Cereal y... (**mira el calendario**) ¡Cereal!, ¡bien! (**aplaude**) Oiga, lo felicito, muy bien(**le da la mano**). Ahora, vamos a ver entre todos las figuras (**indica uno por uno los tarros**) Círculo...

ED-V: cuadrado, triángulo, cuadrado, triángulo, triángulo, cuadrado

ED: ¡Los colores!(**indica uno por uno los tarros**)

ED-V: Verde, amarillo, morado, azul, rojo, naranja, rojo

ED: Ahora, el Camilo, y nadie más que el Camilo, me tiene que decir los días de la semana, así que sssh.... Camilo... (**la educadora le muestra cada tarro**)

Es: Eeeh... Lunes, martes, sábado... ¿domingo?

ED: Ah, no, otra vez... Lunes... martes... mmmmmiii

Es: Miércoles

ED: Miércoles

Es: Sábado... jueves

ED: Jueves...

Es: Viernes...

ED: viernes...

Es: Sábado... Domingo

ED: ¡Bieeeeeen! **(aplaude)** ¡Camiilloooo! Ayer... ayer fue día...

Es: Lunes

ED: Luuunes... después... este lo guardamos **(Aparte el tarro del día lunes)** del lunes viene el...

Es: Martes

ED: El martes... ¿qué día es hoy?

V: ¡martes!

ED: Maaartes, póngalo en su lugar, ahí **(el estudiante lo deja sobre el estante)** ¿y qué trajeron de colación hoy día niños? **(Los estudiantes dan diferentes respuestas)** A ver... manzana, plátano, ¿y qué más?

Es: ¡Uvas!

ED: Uvas... ¿uvas? ya... manzanas...

Es: Yo traje sandía

Es: Yo también traje sandía

ED: Nooo, sandía no. Apuesto que no, porque la sandía es una fruta de verano, y estamos en otoño. Piense bien lo que trajo... acuérdese... ¿o trajiste sandía?

Es: Yo traje sandía

ED: ¿Está seguro? A ver, muéstrenos...

Es: No, es que no...

ED: ¡Ah! ¿qué trajo?

Es: Durazno

ED: ¿Durazno? qué rico... ¿y tú qué trajiste?

Es: Durazno

ED: Durazno... Pero niños... ya... Manzana... **(cuenta con los dedos de las manos)** eeh... duraznos... uva... plátanos... ¿qué son?

Es: ¡frutas!

ED: Frutas... entonces, los días martes traemos de colación...

Es: Tía, ¿los puedo guardar yo?

Es: ¡Frutas!

ED: Eeh... Los tiene que guardar el Camilo porque él le tocó ordenarlo... Camilo, guarde los tarros...

Es: Tía, *(ininteligible)*

ED: Los meses... sí, ahora vamos a ver los meses. Ya pusimos el día... ¡uy! no sé dónde quedaron niños... ¿dónde los dejamos ayer? **(la educadora busca)** Acá, no... ¿dónde los dejamos? Acá... ¡Ah! no, ya me acordé, acá en las cajitas. Acá dejamos los meses... **(la educadora saca una caja y la pone en el suelo)** ¿Cantemos la canción, niños?

V: Ya

ED: Pero cante... pero cantémosla entre todos para que la tía Paulina se la aprenda, ¿ya?

Es: ya

ED: porque ella nos va a venir a acompañar otros días también. El jueves va a venir de nuevo a acompañarnos. ¿ya? pero cantemos la canción primero... ¡ya! ¿cómo empezaba? ¿se acuerdan?

V: Sí

ED: Empezaba **(canta)** Enero, febrero

ED-V: Marzo, abril y mayo, junio, julio, agosto, septiembre y octubre, noviembre, diciembre y termina el año, son los doce meses que forman un ¡año!

ED: Año... doce meses forman un año. Uno... **(la educadora toma una fichas que tienen un número cada una. Un estudiante se para y se acerca)** Estos los va a colocar el Renato, tú ya ordenaste los días de la semana... Uno, dos **(cuenta con los dedos de sus manos)**

ED-V: Tres, cuatro, cinco, seis, siete, ocho, nueve, diez, once...

ED: ¡Doce! Aquí hay doce... a ver... **(cuenta las fichas)** Uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete, ocho, nueve, diez, once... once, porque estas son las estaciones... ah, acá está el otro... Toma Renato (*ininteligible*) **(la educadora se acerca al estudiante y le pasa las fichas)** Ordénelos

(El estudiante se sienta en el suelo, frente a la medialuna y comienza a ordenar las fichas de los meses.)

ED: ¿Qué cosa?

Es: ¿después puedo guardarlos?

ED: Es que si le tocó ordenar al Renato, él los tiene que guardar... ¿ya? Bien Renato... vas súper bien... como avión, como bala...

Es: Como cañón

ED: ¿Cómo cañón? Como una bala de cañón puede ser...

Es: Ay, va súper rápido

ED: ¡Va súper rápido! por eso le decimos "Va como un avión", porque como los aviones son rápidos...

Es: Yo creo que ahora va lento

ED: ¿Va lento? Es que tiene que pensar también, y cuando pensamos a veces nos tomamos nuestro tiempo para pensar. Si lo hacemos muy rápido, a veces no nos resultan bien las cosas. María Paz, tienes tu pechera al revés... el nombre lo tienes en la espalda... Oiga va... pero... espectacular, Renato... espectacular... Vas en el seis, ¿ahora cuál viene?

Es: ¿el siete?

ED: El siete... ¿Saben qué niños, ayer estuve buscando en mi casa otros videos de cómo plantar los tomates, ¿se acuerdan que ayer vimos unos en la sala de la tía Cami?

Es: Sí, ¡un bebé!

Es: *(ininteligible)*

ED: Ah!, la tía Cami sí, es que la tía Cami estaba cocinando cuando nosotros fuimos a ver el video... sí

Es: Y el del bebé*(ininteligible)* que comía

ED: También vimos el video de cómo crecía un bebé... sí, me acuerdo... siéntate Renato para que podamos ver

Es: Sí, y había chocolate

ED: Sí, habían como hartas cosas ayer en la sala de la tía Cami, estaba un poco dispersa también, ya, ¡Niños! Revisemos lo que el Renato hizo y yo les cuento lo que vi ayer en mi casa. A ver cómo lo hizo, primero vamos a contar los números... Uno...

ED-V: Dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete, ocho, nueve, diez, once, doce

ED: ¿Y cuántos meses son?

V: ¡Doce!

ED: ¡Doce! **(canta)** Son los doce meses que forman un año. Bien, hay doce, por lo menos... ¿cierto? ahora vamos a ver cómo los ordenó. Enero, cuando celebramos la llegada del nuevo año. Enero, ya pasó, ¿cierto? ya se fue, así que lo damos... ¡vuelta! febrero, Benja, cuando vamos de vacaciones, que es el color morado, ¿ya? se da vuelta... se acabó, chao chao... Ah, pero es que no puedo seguir porque el Camilo está parado. ¿Siéntate Camilo? Marzo... también se fue y es el mes donde entramos a la...

Es: Escuela

ED: Escuela... es el de color amarillo... se fue. Abril, es el color morado, también se fue. Mayo, el mes del mar es de color rojo, también se fue... ¿y este? ¿quién se acuerda cómo se llama?

Es: octubre

Es: ¡Arturo Pratt!

ED: Éste es el mes donde nos acordábamos de Arturo Pratt, el mes del mar, pero, el Renato, ese ya lo colgamos en la muralla. El Renato dice que estamos en este... ¿es verdad?

(Los estudiantes dan diferentes respuestas)

ED: ¿Sí o no?

(Los estudiantes dan diferentes respuestas)

ED: **(Asiente con la cabeza)** Ayer lo cambiamos. Pusimos el mes de...

Es: Junio

ED: ¡Junio! ¡Bien María Paaaaz! Este es el mes en el que estamos ahora. Junio. Recién estamos partiendo. Miren, llevamos tres días... uno, dos, tres... ayer fue tres y hoy día es... cuatro. Bieeen. Camilo, guarde los meses del año... ¡Bah! Perdón, perdón, perdón, Renato, tú los ordenaste, tú guárdalos...

(Entra la asistente y se lleva el libro de clases)

ED: Sí, porque en este mes celebramos halloween. Ya, vamos a poner Junio en el calendario... ¿Dónde dejé Junio? Ahí...

(La educadora pega la ficha de Junio. Posteriormente les explica que realizarán un juego en equipos, por lo que deben mover las sillas. Luego, se dirige a uno de los estantes y toma uno de los libros. Se da cuenta de que está mojado y se lo muestra a los estudiantes, quienes proponen dejarlo a fuera al sol para que se seque. La educadora vuelve a guardarlo, saca unas fichas y ayuda a los estudiantes a mover las sillas.)

ED: Estás muy atrás... Ya... Acá... ¡Víctor! No, más adelante. María Paz, te equivocaste de equipo, parece que este era el tuyo... A ver, Jo, párate un poquito. ¡A ver! Entonces, está el equipo número uno, y el equipo número...

V: ¡Dos!

(un estudiante se cambia de lado)

ED: ¿Qué le pasa? No te puedes no sentar al lado del Benja, porque es de tu mismo equipo, ¿ya?, así que cámbiese de nuevo, ¿Ya Víctor? Pero no esté así porque si no no va a poder participar pue. ¿Cómo va a poder con esa cara participar? Tiene que estar con ánimo... para que su equipo pueda ganar... ¿ya? Cambie su actitud... ¿Ya? ¡Ya! ¡Niños, miren! Este juego se trata de lo siguiente: Yo voy a poner acá, en el suelo de la sala

Es: Yaaaa...

ED: Tres, voy a poner tres categorías... Voy a poner éstos (**muestra unas fichas**), que son...

Es: Los distintivos...

ED: Son los distintivos... pero ¿qué son?

Es: Los medio de transporte

ED: Los medio de transporte (**los deja en el suelo**) Voy a poner... esta está un poco difícil, no sé si la van a conocer... Voy a poner tambieeeeeennnn... Camilo, si tú estás molestando a los integrantes de tu equipo... voy a poner también las... (**muestra otras fichas**)

Es: Ropas de vestir

ED: Prendas de vestir...

Es: Qué lindos los colores

ED: Y voy a poner tambieeeeeen... las frutas

Es: Tía, qué lindos los colores de los calcetines

ED: ¿De los calcetines? Sí, sí son bonitos. A mí me gusta más el de la falda, morado...

Es: ¡Y de las frutillas!

ED: ¿Las frutillas?

Es: Las frutas

ED: ¡Ah! Las frutas... Entonces... al final de la sala van a haber tres... escucha, para que después sepas lo que vamos a hacer. Van a haber tres categorías: Frutas, prendas de vestir, y...

Es: Medio de transporte

ED: Medio de transporte (**tres estudiantes están muy inquietos**) Niños, así no van a entender lo que tenemos que hacer... Frutas, prendas de vestir y medios de transporte, ¿ya?

Es: Tía, nosotros vamos a ganar

ED: No sabemos, no sabemos quién va a ganar.

(Varios estudiantes hablan a la vez)

ED: ¿Qué Pablito? No po, allá adentro de la sala. Camilo, si tú sigues peleando con los niños de tu equipo, ellos no van a querer que seas de su equipo. Te vas a quedar sin equipo si tú le pegas a tus compañeros... Controle sus manos, sus piernas. Camilo, ¿me escuchaste? **(el estudiante asiente)** Ya...

Es: Tía, voy a tomar agua

ED: ¿Puede aguantarse un poquito?

Es: Ya

ED: Ya... ¡Vamos a poner éstas allá... **(se va al otro extremo de la sala)** Pero no vamos a poner todos los medios de transporte, vamos a poner algunos... **(deja las fichas)** La bici... la bicicleta, el globo, el metro, el cohete y la moto...

Es: ¿Cohete?

Es: Tía, ¿por qué dijiste cohete?

ED: ¡Bah, perdón!, me equivoqué... transbordador... y aquí niños, en la pared vamos a poner una hoja para que anotemos los resultados, ¿ya? **(la educadora coloca una hoja y la divide en dos)** Ya, vamos a poner acá... Jo, ténmelo un poquito

Es: ¿para qué es?

ED: Para que anotemos quién va ganando...

Los estudiantes conversan entre ellos

ED: ¡Ya! Aquí vamos a poner... el equipo... pero, ¿puedo seguir? ¿o van a seguir conversando entre ustedes?

Es: No, podís seguir

ED: Puedo seguir, ah ya... aquí voy a poner el equipo número uno, que es este equipo **(indica a un grupo)** Y aquí el número...

Es: Dos

ED: Dos... que es este equipo **(indica al otro equipo)** ¿ya? Vamos a anotar con pelotitas, con pelotitas vamos a anotar cuántos...

Es: Estamos jugando al de la ballena...

ED: Claro, como cuando jugamos al de la ballena y el tiburón

Es: Pero no pusimos tiburones

ED: No, porque ese día estábamos hablando de los animales del mar, por eso le pusimos esos nombres a los equipos. **(la educadora va a dejar el resto de las fichas)** Ya... el primer participante... el primer participante del equipo uno será... el Pablito **(lo llama con su mano para que se pare)** Aquí... El primer participante del equipo dos será el Víctor... venga

Es: y yo también

ED: Todos van a participar... Estos primeros participantes... escuche porque si no, no va a saber qué tiene que hacer... van a traer...

Es: Cualquier cosa

ED: Cualquier cosa **(ríe)** No... van a traer... a ver, tómeme el brazo... van a traer **(toca el silbato)** Frutas!

(Los estudiantes corren a buscar fichas. Sus compañeros los alientan. La educadora toca el silbato.)

ED: Corran pues... A ver, qué encontraron... El Pablito encontró una... un... **(le muestra la ficha al estudiante)**

Es: Plátano... pera... una manzana

ED: Bien Pablito... el Víctor encontró... **(le muestra las fichas al estudiante)**

Es: Una uva... una plátano... una naranja...

ED: Bien Víctor, ¿cuántas encontraste?

Es: Tres...

ED: Bien Víctor, tome vayan a dejarlas allá. Vamos a dibujar tres pelotitas para el equipo uno... **(dibuja círculos en la hoja pegada en la pared)** uno, dos tres... y tres pelotitas para el equipo dos... **(dibujar tres círculos)** ¿Quién va ganando?

Es: ¡El Víctor!

ED: No, nadie... van empatados... siéntate Pablito. Ya, venga, venga usted acá y... la Anto, venga **(los dos estudiantes se paran a su lado)**

Es: Falta uno

ED: ¿Cuándo dije que eran tres?

Es: *(ininteligible)*

ED: No po, tres no pueden participar porque son dos equipos

Es: Pero tú dijiste que *(ininteligible)*

ED: Quizás me equivoqué Renato... a lo mejor me equivoqué... Ya, Anto, ¿ya?, ¿Está lista?, ¿segura?... ¿está preparado? Ya... La Antonia y el Camilo... pero no pongas los brazos ahí que te puedes caer... Me van a traer... no, no es necesario... me van a traer, pongan atención **(toca el silbato)** medios de transporte...

(Los estudiantes corren a buscar fichas. Sus compañeros los alientan. La educadora toca el silbato varias veces.)

ED: A ver... silencio absoluto... el Camilo encontró **(le muestra las fichas)**

Es: Eeh... ¡auto!,

ED: 'Un' auto

Es: mmm... camión

ED: 'Una' camioneta

Es: Mmm... una moto

ED: Una moto... ya... la Anto encontró... **(cuenta las fichas)** Ah... miren lo que pasó aquí... miren... siéntate Antonia. El Camilo encontró uno, **(todos cuentan)** dos, tres, cuatro... la Antonia encontró uno, **(todos cuentan)** dos, ¡tres!... ¿quién encontró más?

Es: ¡El Camilo!

ED: El Camilo... la Antonia encontró menos... miren... Al Camilo, al equipo uno le voy a dibujar cuatro pelotitas... una, dos, tres, cuatro... al equipo dos le voy a dibujar tres, una, dos, tres... ¿quién va ganando? ¿quién?

Es: ¡Nosotros!

ED: **(hace un sonido de negación)** El equipo uno va ganando, tiene más pelotitas...

Es: Parece que me voy a cambiar **(toma su silla y se comienza a mover)**

ED: ¿De equipo? No po, no te podís cambiar po...

Es: Porque no quiero ese equipo, porque ellos perdieron

ED: Escuche... no te puedes cambiar de equipo, porque si te cambias, ellos van a quedar con cinco niños, y ellos con seis... todavía no... Francisco, todavía no hemos terminado el juego... y aparte niños, siempre conversamos lo mismo. Cuando jugamos podemos perder y podemos ganar, ¿o no?... ¿siempre ganamos?

V: ¡Sí!

ED: ¡¿Siempre ganamos?! No...

V: No... perdemos

ED: A veces también perdemos, y cuando perdemos, ¿nos ponemos tristes? Noooo... ¿nos ponemos a llorar? Nooo, porque para eso podemos volver a intentarlo... ¿enojados? Nooo... **(un estudiante está dejando las fichas en el suelo)** Camilo, pero no los tire... agáchese... Ya... va a venir... eeh, ¿Tomi, ya jugaste?

Es: No

ED: ¿Cómo que no jugaste, Tomi? Tú jugaste...

Es: No, sí

ED: ¿Jugaste o no jugaste?

Es: No

ED: ¿Y quién fue a buscar las frutas?

Es: Mmm... el Víctor

ED: ¿El Víctor? Sí... Tome, ven... va a venir el Tomi... y, no, tú ya jugaste... el Renato... y van a traer, escuchen **(toca el silbato)** Prendas de vestir

(Los estudiantes corren a buscar fichas. Sus compañeros los alientan con gritos muy elevados)

ED: Niños, no, no... así no... ¡Camilo! contrólese...

(Uno de los estudiantes se acerca a la educadora)

Es: Ya lo hice, sólo hay dos

ED: Es que a lo mejor los otros los encontró el Tomi... a ver, espérese... ¿Tomi, qué encontraste?

Es: Calzoncillo

ED: A ver...

Es: Calzones, ¡Tomás!

ED: Es que parece que son calzones... otro... otro, cuál otro...

Es: Falda

ED: Falda

Es: Calcetines

ED: Ah, ya, pero vayan a sentarse po... ¿Y?

Es: Calcetines

ED: Polera... y el Renato encontró

Es: Polera

ED: ¿Y?

Es: Pantalón

ED: Ya, vayan a sentarse... ya, el Renato, el Renato encontró pantalón y... calcetín, y el Tomás encontró uno, dos, tres, cuatro. ¿Quién encontró más?

Es: ¡El Tomi! ¡El Tomás!

Es: Y también el Renato porque encontró cuatro

ED: El Renato encontró menos... ¿cierto? Entonces al equipo dos le vamos a colocar cuatro... y al equipo... dos, encontró el Renato. **(un estudiante hace burlas al otro equipo)** Mírame, mírame, Pablo... mírame... ¿se puede calmar? No está sentado derecho...

Es: Tía, ¿puedo ir con la Josefa?

ED: No pue, ya no puede ir la Josefa porque ya jugó... Pedro Pablo, ven... **(mira a otro estudiante)** ¿jugó?, mírame, ¿jugaste?

Es: No

ED: Ya, ¡El Benja y el Pedro Pablo!... Niños, escúchenme porque les voy a decir algo... pueden hacerle barra a los competidores de su equipo, pero sin gritar porque no es necesario, ¿de acuerdo?, ¿de acuerdo?, ¿escuchó lo que le dije? No es necesario gritar... Ya Pedro Pablo y Benja... tienen que traer **(toca el silbato)**
Frutas

(Los estudiantes corren a buscar fichas. Sus compañeros los alientan. Uno de ellos grita)

ED: Pero acabo de decir que no es necesario gritar... no grite

Es: **(haciendo barra despacio)** ¡Benja, Benja, Benja!.

(La educadora toca el silbato)

ED: A ver... el... Benja encontró

Es: *(ininteligible)*, una pera, un plátano y una naranja

ED: Y el Pablito... el Pedro Pablo encontró...

Es: Dos

ED: ¿Qué es pues?

Es: Una piña... una manzana.

ED: Espérese... **(mira a otro estudiante)** ¿se puede sentar? ya, ¿cuántas encontraste?

Es: Dos

ED: ¿Y cuántas encontraste tú, Benja?

Es: Muchos

ED: Cuéntalas

Es: Uno, dos, tres, cuatro... ¡Sí, vamos ganando!

ED: El Benja encontró cuatro **(dibuja los círculos)** Y el Pedro Pablo encontró...

Es: Dos

ED: Dos **(dibuja los círculos)** Ya... ¿a quién le toca?

Es: A mí

ED: Antonia, ¿jugaste? Ya...

Es: Tía, yo quiero jugar también

ED: Pero tienen que jugar los que no han jugado

(Suena la campana)

Es: ¡La campana!

ED: Escuchen, vamos a terminar de jugar para hacer el recreo... ¿falta la María Paz... ¿y de acá quién falta?

Es: Nadie

ED: Ah, el *(ininteligible)* Venga... **(Toca el silbato)** Medios de transporte

(Los estudiantes corren a buscar fichas. Sus compañeros los alientan.)

ED: Benja... Tomi, no grite...

(La educadora toca el silbato. La mayoría de los estudiantes están de pie.)

ED: Ya, vamos a revisar cuando ustedes estén en silencio. Así no podemos hacer el recreo... Aah, no... yo voy a esperar silencio **(se sienta)** Es que ustedes dos se están portando como unos locos, yo no puedo... tú no digas nada Camilo porque tú también estabas saltando así... Ya, el Francisco encontró... **(muestra las fichas)** Una moto

Es: Un auto... una camioneta...

ED: Y un...

Es: Un... medio de transporte

ED: Un... trans...

Es: Trans

ED: Transbordador... ya... ¡y la Jo encontró...!

Es: Tía, yo con el Pedro Pablo nos pegamos un cabezazo, ¿cierto?

Es: Sí

ED: **(la educadora hace una expresión de molestia)** Ya... primero, ¿cuántas encontraste...? ¿cuántas encontraste tú Francisco?

Es: Una, dos, tres, cuatro

ED: Muy bien... El Francisco encontró cuatro... y la Jo encontró tres... Ya... ahora le toca a los últimos, pero cuando la María Paz y el Vicente participen, no pueden gritar, ¿de acuerdo? Venga María Paz, venga Vicente... van a traer **(toca el silbato)** Prendas de vestir.

Los estudiantes corren a buscar fichas. Sus compañeros los alientan. La educadora toca el silbato.

ED: Ya, la María Paz encontró... **(muestra las fichas)**

Es: Un calzón

ED: ¿Un calzón?

Es: Un calzoncillo... pantalón

ED: 'Un' pantalón

Es: Un pantalón... calzones

ED: 'Un' calzón, un calzón... y el Vicente encontró...

Es: Polera

ED: 'una' polera

Es: Una polera, una falda...

ED: Bien, ¿cuántas encontraste?

Es: Dos

ED: Dos, y la María Paz encontró... cuatro... ya, vayan a dejarlo... Todavía no terminamos... a ver, la María Paz encontró cuatro, y el Vicente encontró dos **(anota los círculos)** ¿Ya, todos participaron? Ya, vamos a contar ahora, vamos a contar ahora las pelotas. Cuenten conmigo... cuenten, miren... el equipo uno encontró...**(se dirige a un estudiante que está inquieto)** Mira, para, si sigues vas a tener que seguir jugando después, porque así no puedes jugar, ¿de acuerdo? Siéntese... ¡El equipo uno, encontró...!

ED-V: Uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, **(la educadora cuenta en voz baja)** siete, ocho, nueve, diez, once, doce, trece, catorce, quince, dieciséis, **(los estudiantes dudan y la educadora alza la voz)** dieci... siete... dieciocho...

ED: Y el dieciocho se dibuja el uno... y el...

V: Ocho...

ED: Bien, ese es el dieciocho... Ya, el equipo dos encontró...

ED-V: Uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete, ocho, nueve, diez, once, doce, trece, catorce, quince, dieciséis, diecisiete, dieciocho y dieci...nueve

ED: ¡Diecinueve, niños! El equipo dos... el diecinueve se dibuja así... **(escribe el número 19)** El equipo dos encontró uno más... todas las pelotitas son iguales, pero esta **(marca el último círculo del equipo dos)** sólo la tiene el equipo dos. El equipo dos hizo más que el equipo uno, entonces el equipo que hoy día ganó fue el equipo...

V: Dos

ED: Dos... pero a todos los voy a felicitar porque lo hicieron muy bien**(la educadora felicita uno por uno a los estudiantes, dándoles la mano)**A ver... cuando yo ayer les pregunté, cuando yo ayer les pregunté dónde quieren hacer el recreo, yo no les dije lo que tenían que hacer. ¡Ustedes! eligieron hacerlo dentro de la sala, ¿o no?

Es: Sí

Es: Yo no

(Los estudiantes dan diferentes respuestas)

ED: ¡Ayer! anotamos en el día martes el recreo adentro de la sala porque ustedes lo eligieron, no porque yo lo elegí... así que ustedes ya dijeron lo que querían hacer...

Es: No tía, yo elegí... ehh....

ED: No, si ya eligieron, ayer eligieron y ya lo anotamos en la planificación, así que a este lado vamos a poner los bloques... no, a este lado vamos a poner los rompecabezas, y a este lado vamos a poner los bloques... ¿quién va a jugar con los rompecabezas?

(Varios estudiantes responden “yo”)

ED: Mientras más se demoran, menos tiempo tenemos para el recreo...

(La educadora reparte los rompecabezas y los bloques. Hacen el recreo dentro de la sala.)

ED: Anto, ¿con qué vas a jugar? Con los bloques... y tú Pedro Pablo... ya...

(La educadora observa a los niños mientras juegan)

ED: Si los van a estar tirando, los van a tener que guardar, porque esa no es la forma de jugar...

(Pasan varios minutos. Uno de los estudiantes está tirando los bloques)

ED: No le puedes tirar los bloques al Víctor, ten cuidado

Es: Fue sin querer

ED: Fue sin querer, pero igual le pegaste, pídele disculpas

Es: Disculpa

Es: ¡Casi me pegas en el ojo!

ED: Fue sin querer Víctor, pero no lo va a hacer de nuevo. Tienes que tener cuidado po hombre, si le tiras así los bloques algo malo va a pasar...

ED: Víctor, ¿cuándo te compraron esas zapatillas?

Es: Ahora

ED: ¿Cuándo te compraron esas zapatillas?

Es: Ahora

ED: ¿Cómo ahora? ¿Ayer?

Es: Sí...

ED: Ah, ¿dónde? A ver, ven, ven, ven...

Es: En el líder

ED: ¿En el líder? Acuérdate... yo creo que no te las compraron en el líder... ¿en el mall? ¿a dónde?

Es: En el mall

ED: ¿En qué mall? Ven, ¿en qué mall?

Es: En el...

ED: ¿En el que nos fuimos a tomar un helado la otra vez? ¿En el mall quilín?

Es: Sí

ED: ¿Y con quién fuiste?

Es: Con mi papá...

ED: Ah, ya, bueno...

Es: ¡Tía! ¡Yo fui al mall!

ED: ¿Con quién fuiste María Paz?

Es: Con mi mami

ED: ¿Y a qué fueron?

Es: Mmm... (*ininteligible*)

ED: ¿Y qué compraron? ¡ropa! Mira... **(un estudiante grita)** ¡oy! Benja, ¿por qué gritas tan agudo?

(La educadora continúa observando)

ED: Niños, si alguien quiere ir al baño, que vaya ahora porque estamos en recreo.

(Varios estudiantes dicen “yo”)

ED: Ya, pero todos no pueden ir al mismo tiempo. No pueden ocupar el baño al mismo tiempo, vayan ustedes primero, cuando vuelvan, vas tú... ¡Anto! ¿Quieres ir al baño? **(la estudiante niega con la cabeza)**, ¡María Paz! ¿Quieres ir al baño?... ¡María Paz! ¿Quieres ir al baño? **(la estudiante niega)** ¿Segura?... ya... Camilo, ¿quieres ir al baño? **(el estudiante niega)** Vicente, ¿quieres ir al baño? **(el estudiante niega)**

(La educadora sigue observando a los niños)

ED: Niños, acuérdense que mañana tienen que venir disfrazados de ¿qué cosas?

Es: De araña

Es: De bichos

ED: ¡De insectos! ¿De qué van a venir?

Es: Yo voy a venir de araña...

ED: ¡Nooo! ¿Los dos?

Es: Sí

ED: Qué lindo... **(un estudiante le habla)** Sí, de avispa, ya me contaste... Pedro Pablo, cierra la puerta... ¡Niños! Los que no tengan disfraz tienen que venir igual a la escuela, ¿ya? Porque aquí hay muchos disfraces para prestarles, ¿bueno niños?

Es: Yo no tengo

ED: Pero tiene que venir igual, acá le prestamos uno

Es: Y yo tampoco

ED: *(ininteligible)*

Es: Yo voy a venir de *(ininteligible)*

ED: ¿Te lo van a comprar?

Es: Sí

ED: Pero tú tenías uno... Anto, ¿y tú de qué te vas a disfrazar?

Es: ¿De princesa?

ED: Na' que ver po, si tiene que ser un insecto.... ¿Antonia?

Es: *(ininteligible)*

ED: De ninguno...

Es: Tía, yo me voy a disfrazar

ED: ¿Pero de qué? ¿De cuál insecto?

Es: De araña

ED: ¿En serio? ¿Y tú Jo?

Es: *(ininteligible)*

ED: ¿Y tú Pablito?

Es: De oveja

ED: ¿De 'O'veja, o de 'A'beja?

Es: Abeja

ED: Abeja, ya... ¡¿Y tú Pedro Pablo?!

Es: ¡De oveja!

ED: Pero las ovejas no son insectos... quizás de 'A'beja. Las 'A'bejas, son las que son pequeños insectos, las 'O'vejas son las que les cortan el pelo para hacer la lana. ¿De cuál vas a venir?

Es: Eeh...

ED: ¿De 'A'beja?

Es: Sí

ED: Ah, ya... Renato, ten cuidado porque le vas a pegar a alguien con el palo...

(Pasan algunos minutos y tocan la campana.)

ED: Tocarón la campana ¡Ya! **(lo estudiantes que juegan con los bloques lo lanzan a la caja)** ¡Niños!, Víctor, Renato, escúchenme, no los tiren así porque le van a pegar... pero niños, ¡qué les dije, no los tiren porque le van a pegar a alguien con los dedos!... ¡cuidado con los deditos! ¿Víctor, Anto, pueden recoger los bloques? ¿No sé por qué están todos en el suelo?

Es: ¿dónde está la otra pieza tía?

ED: No sé, yo te lo pasé entero... allá mira, allá, allá...

Es: ¿Cómo lo armé tía?

ED: A ver... uy, le quedó súper bien... Ya, los que no estén ordenando, vengan a sentarse, vengan a ayudar con las cosas de los tomates... ¡Víctor! venga, ¿quiere ayudar? uy... no sé dónde están las semillas de los tomates... **(la educadora comienza a sacar los materiales: tierra, maceteros y herramientas)** Pedro Pablo, escúcheme, siéntese y cuídelos... escúchame, siéntate y cuídalos.

(Algunos estudiantes siguen ordenando la sala. A medida que terminan se van a sentar. La educadora les pasa materiales a los estudiantes. Uno de ellos golpea el macetero.)

ED: Uy, Benja, ¡pero lo quebraste! A ver... ah no, pero igual sirve... Escúchame, ten cuidado porque si lo quiebras no tenemos dónde poner los tomates, ¿escuchaste? Ya... Toma Anto... **(un estudiante deja las semillas en una silla)** No porque ahí se va a sentar el Tomi, tenlo en la mano... No, tenlo en la mano porque eso fue lo que yo te pedí...

(La educadora ordena la sala. Uno de los estudiantes, que tiene una botella con agua, está tirando agua a los compañeros.)

Es: ¡Tíaaa!

ED: ¿Queeé?

Es: Él dijo que estaba goteando, yo, yo pensé que estaba goteando, y era el Camilo...

ED: Si usted va a cuidar la botella, no puede estar apretándola a cada rato porque no vamos a tener agua después para regar los tomates, ¿ya? Cuide la botella... ¡Ya! Niños...

Es: ¿Tía, se lo paso?

ED: ¿A quién? No, mira, al Pablito, el Pablito no tiene nada... y la Jo... eh..le vamos a pasar algo inmediatamente... ¡niños! escuchen... niños... ¿pero podemos conversar para que podamos empezar? Ya... No todos podemos hacer lo mismo. Tenemos que hacer cosas distintas, ¿ya? Algunos van a ser los encargados de poner la tierra en los maceteros, otros, Anto, pero si empiezas a jugar así lo vas a romper... algunos... algunos van a ser los encargados de poner la tierra, otro de hacer los hoyitos en la tierra... ¿se acuerdan que ayer en el video el señor hacía los hoyitos con un lápiz... en la tierra? Otros serán los encargados de poner las semillas, otro de echar agüita, otro de poner más tierra... y por último, van a haber encargados de llevar los maceteros al sol, ¿ya? Lo primero que tenemos que hacer es hacerle hoyos al macetero... a ver **(toma un macetero)** miren, estos hoyitos se los tenemos que abrir, porque por ahí tiene que salir el agua. Renato, tráeme una tijeras, para que los abramos, ¿ya?

Es: Tía, si le haces así adentro, suena así

ED: A ver, cómo... **(la educadora toca el macetero con sus dedos, moviéndolos rápidamente)** Sí, es como el galope de un caballo. Si tuviera las uñas más largas se escucharía mejor... más parecido... **(el estudiante le pasa unas tijeras)** ¡Ya!, miren, con esta tijera vamos a abrir los hoyitos, ¿ya? A ver... a

ver si me resulta **(la educadora entierra las tijeras en el macetero)** Ahí... ¡eeeh!
¡resultooooo! y...

Es: Tía, ¿para qué es ese hoyo?

ED: Por este hoyo tiene que salir el agua que le vamos a echar...

Es: ¿Por qué?

ED: Porque si no, el agua se va a quedar en los tomates, y los tomates no necesitan tanta agua... tiene que salir del macetero.

Es: ¿Por qué se tiene que salir?

ED: Porque si le echamos mucha, el tomate se va a morir. Miren, se acuerdan que ayer conversamos que para que los seres vivos pudieran crecer necesitaban de aire... sol... agua... ¿y?

Es: Tierra

ED: ¡Tierra! pero no en mucha cantidad. Si yo le echo muuucha agua, o le pongo muuuucha luz, se muere. Tiene que ser de todo un poquito. Igual que nosotros. Cuando ustedes se ponen al sol, ¿qué les pasa? ¿Si se ponen toodo el día al sol?

Es: Se queman

ED: ¡Se queman! Tenemos que estar al sol, pero un ratito, no todo el día, ¿verdad? Lo mismo le pasa a las plantas... tráiganme otro macetero. Éste tiene los hoyitos...

Es: Cerrados

ED: No, pero igual no (*ininteligible*) Parece que este, ¿o no? A ver, déjame ver... Parece que son estos... no... ¿y estos? aaah... ¡miren! Cuando al Benja se le cayó, siéntate, ¡Renato! mire... cuando al Benja se le cayó, se rompió, y quedó un hoyito ahí sin querer, así que vamos a dejar ese hoyito, ¿ya? Ya, tenga pásame ése María Paz... ¡aaah! ¡miren! ¡Este ya tiene hoyitos, está listo! No necesitamos ponerle más... miren lo que pasó ayer... **(muestra un recipiente con semillas)** se cayeron las semillas del tomate, las vamos a sacar...

Es: A ver

ED: Las vamos a sacar, miren... **(La educadora junta las semillas y las toma con su mano)** Tráeme ese que está abierto... eeh, Pedro Pablo, tráelo... para meterlas adentro... **(guarda las semillas en un envase)** Ya, lo primero que

vamos a hacer, lo primero que vamos a hacer es... ponerle... ¿qué cosa a los maceteros?

Es: Tierra

ED: La tierra... ¿quién tiene la tierra?

Es: ¡Yo!

ED: La tierra que ahora es de todos, Tomi. Tú la trajiste, pero ahora va a ser de todos. Ya Francisco, ven... **(el estudiante se acerca con la tierra)** No po, espérense, si todos van a poner...

Es: Tía, se cayó tierra por ahí

ED: Después arreglamos, después arreglamos... Ya, va a echar un poquito de tierra, ¿ya?

Es: Ya, porque el Víctor va a echar después

ED: Porque el Víctor va a echar después... **(el estudiante echa tierra a los maceteros)** ya, tome, échele, está un poco apretada. **(un estudiante se para)** Tomi, es que si tú te paras todos se van a parar y no van a poder mirar. ¿Cómo se llamaba esta tierra, niños?

Es: ¡Tierra de hojas!

ED: Tierra de hojas, muy bien, porque estaba hecha con hojas, con ramitas... ya... acá ahora... ¡up!, ahí... bien Francisco... a ver, espera... ya... ¡ya!, Víctor, ven a echarle tú, la que tienes tú

Es: Esta está pesada

ED: ¿Está pesada? Ya, miren, esta es distinta niños, es de otro color...

Es: Es negro

ED: ¿Saben lo que no tenemos? Esa tierra con lombrices que le echaban ayer... un lombricero, que se llama

Es: A mí no me gustan las lombrices

ED: A mí tampoco Pablito me gustan mucho

Es: A mí tampoco

ED: ¡Tomi!, ¿ésta es tierra de hojas?, ¿de dónde la sacaste?

Es: Deee... donde estaba la bolsa grande en la camioneta

ED: Eeeh... ¿pero estaba en tu casa? **(el estudiante asiente con la cabeza)**
Ya... Víctor, tome, ya, le vas a echar... escúchame, mírame, le vas a echar con tranquilidad un poquito aquí, un poquito aquí, y un poquito aquí... ya, dale...

(El estudiante echa tierra a un macetero)

Es: ¿ya?

ED: No, un poquito más **(algunos estudiantes se paran)** Si se paran, todos se van a parar, y nadie va a poder ver... *(ininteligible)* No, no tenemos la tierra de las lombrices... Pero siéntense, porque es el Víctor el que está haciendo esto ahora... ya... un poquito acá... ya... bote esta bolsa, bótela... ¡Renato! después vamos a limpiar, no se preocupe, después vamos a barrer porque tenemos que dejar limpia la sala... ¡Renato! Pon tu pala en la tierra, espárcela en el macetero. Vicente, tú también ven a hacerlo acá con el tuyo, que quede planita en el macetero... vayan a sentarse para que todos puedan ver... ¡Tomi! Anda a sentarte... **(los estudiantes aplanan la tierra con las herramientas)**

Es: Tía, yo tengo uno guantes para eso

ED: ¿Tienes unos guantes para hacer esto?

Es: Sí

ED: Podrías haberlos traído... Víctor, siéntense para que todos puedan ver, por favor... ¿Estamos listos? Oye, pero así po Vicente, que quede ordenadita la tierra, con la manito también lo puedes hacer Renato... **(algunos estudiantes se paran)** ¿Tengo que decirles de nuevo? ¿Víctor, tengo que decirle de nuevo?... Esa Renato... Vicente, con la mano ayúdate, que quede ordenada, mira así... que no queden montones... ya, ¿listo? Ya, después vamos a ocupar de nuevo la pala...

Ya, ahora, el Camilo que es el encargado del agua, va a venir a rociar la tierra **(el estudiante con la botella se acerca a los maceteros)** Échele agua a todo el macetero... eso, échele no más... María Paz y... la Jo, y tú Anto... Vayan a buscar tres lápices...

Es: **(van corriendo a un estante)** ¿éste tía?

ED: A ver, muéstrémelo... no, no de los mina, los que tiene la María Paz... échale po, Camilo...

(Las estudiantes regresan con lápices scripto)

ED: Ya, toma... uno para ti y uno para la Anto...

Es: ¿Y para mí?

ED: No, porque tú vas a hacer otra cosa... todos vamos a hacer cosas distintas... **(algunos estudiantes se paran)** ¡Pero si se paran a cada rato no podemos seguir! ¡El único que tiene que estar parado es el Camilo que está echándole agua a los maceteros. Todavía no... anda a sentarte con el lápiz... No lo tienes que destapar **(ríe)** Con la tapa...

Es: Ya

ED: Camilo, ahí...**(la educadora toma la botella y rocía a la estudiante)** Perdón, se me corrió, se me corrió la botella **(ríe)** No, ya, siéntense... **(rocía a otro estudiante con el agua)** Ay, se me corrió...

Es: A ella, a ella...

ED: Siéntense... No... **(rocía a otro estudiante y ríe)** ¡Ya! ¡Tamos listos! ¡Con los hoyitos! **(se paran las estudiantes con los lápices)** ya, pero esperen, esperen, siéntense todos, tape el lápiz. Ya, así no podemos continuar... Voy a esperar a que ustedes se calmen... **(lo estudiantes guardan silencio)** Se puede parar... así yo no voy a seguir... se puede parar sólo la niña que yo diga... siéntate Camilo... ¡ya! Anto, ven tú... ya, ven a hacer un hoyito acá donde yo te diga... Nadie se puede parar, sólo la Antonia. Siéntate, ahí **(la estudiante se sienta en el suelo, frente al macetero)** Con el lápiz vas a hacer un hoyito profundo... ahí, entierra el lápiz... espera, no, pero un hoyito po, ahí... ahí... ¿ves? Ya... y otro acá... Listo... anda a sentarte...

Ahora va a venir... préstame un poco el lápiz... **(la educadora arregla los agujeros)** Ahora va a venir la... María Paz... Haga los hoyitos en este, aquí... María Paz, no tienes que destapar el lápiz, ¡tápalo! no es necesario que lo destapes... Si no vamos a escribir, ¡tápalo! Lo necesitamos sólo para hacer el hoyito... espera... ahí... ya... un hoyito... acá otro, ya... acá otro... Ya, listo, muy bien. Pásame el agua Camilo, por favor... **(la educadora rocía agua y arregla los agujeros)** Ah, ¡Renato! ¿quiere salir del círculo? Tome... Ya, y... Jo, venga a hacer un hoyito a este macetero. Al medio, eeeso.

Es: Tía, hay que echar agua

ED: Tú le vas a echar agua cuando los niños ya le hayan puesto las semillas, ¿ya? Hazle el hoyito, ¿lo hiciste?

Es: Tía, y otro

ED: ¿Otro qué?

Es: Otro de esos

ED: Pero está sin tapa... a ver... ya Jo, siéntese... Ya, ¿quién tiene las semillas?

(Varios estudiantes dicen “yo” y se levantan)

ED: Pero cálmense...por qué todos están acá? Ya ven... ¡Acuérdate...! Acuérdense que las semillas eran delicadas. El señor las tomaba con una pinza, ¿se acuerdan? Como no tenemos pinzas, vamos a usar nuestros dedos, pero Tomi, lo tienes que hacer delicado. Es como un bebé. ¿te acuerdas cuando vimos el video del bebé y de las semillas? Ya, lo vas a hacer con cuidado... **(el estudiante toma las semillas)** El Pedro Pablo también... ¡AAay! estoy tan contenta, ojalá que nos resulte... ¿se imaginan? después, cuando nos toque comer... cuando nos toque comer verduras... **(los estudiantes se paran)** todavía no Pablito... pero, aaaay, ya... **(Hace un gesto de molestia)** Que lata... Qué lata...Así no podemos seguir... no podemos... Pedro Pablo, siéntate, primero el Tomás, toma, ya... esto es delicado, así que por favor, tranquilidad...**(el estudiante toma las semillas y las deposita en el agujero)** Ahí... ¡Son como unos bebés, unos bebés de tomate!**(la educadora abre otro envase de semillas)** ¡Miren, estas son distintas! Ya, Tomi, yo voy a poner en la mano y tú las pones con cuidado...

(Llega un estudiante a la sala)

Es: Hola tía

ED: Hola, ¿cómo está?

Es: Bien

ED: ¿dónde andaba? ¿Por qué llegó tan tarde?

Es: En auto

ED: No, dónde, no en qué, ¿dónde andaba? ¿Dónde fuiste? ¿Al doctor? ¿Fuiste al doctor?

Es: Sí

ED: Ah, ya, apúrate porque mira, estamos plantando los tomates **(el estudiante cuelga sus cosas en el perchero)** Miren, en esta, en este macetero vamos a plantar de estos tomates, que son distintos...

Es: Tía, no me deja ver

ED: Camilo, siéntate... Ya Tomi, ponlos en los hoyitos. Pero así moviéndote no te va a resultar. No, muchos, muchos, menos. Así con sus dos deditos. Ya, ponlo ahí... Ya, otro

Es: Tía, ¿ahora?

ED: No, todavía no... en el segundo hoyito... ya, en el tercero...

Es: Tía, no veo

ED: ¡Víctor! ... En el tercer hoyito... Ya, yo igual voy a poner algunos **(la educadora coloca mas semillas)**

Es: Tía, no funcionó

ED: Pero si son semillas recién, no son tomates, tienen que crecer. Ya Camilo, échale agüita. Miren, yo les voy a mostrar... éstas son rosadas... **(la educadora pasa por cada puesto mostrando las semillas)** ¿Son grandes o pequeñas?

V: Pequeñas

ED: Son tan pequeñas... ¿Las viste, Jo?

Es: ¡Oye! ¡Tía, sacó una...! ¡El Víctor sacó una!

ED: Devuélvala, para que después la podamos ocupar en otro macetero... No, no, no, siéntate... Déjenla aquí para que después la podamos ocupar en otro macetero. ¡Gracias Tomi! Ahora va a venir el Pedro Pablo. Ven... **(la educadora abre otro envase de semillas)** Miren, éstas son distintas son de otro color, siéntese para que la vean los compañeros. Miren... vaya a sentarse para que yo pueda pasar por su puesto. Estas son de color como rojo o rosado.

Es: A ver...

ED: Pero no las tomen, porque si no no vamos a tener qué plantar. Las pueden tocar, pero después vuelvan a dejarlas en mi mano.

Es: Ah, yo también **(Algunos estudiantes toman las semillas)**

ED: Ya, devuélvanla para que podamos plantarlas. No, *(ininteligible)*

Es: Tía, no funcionó

ED: Sí funcionó, lo que pasa es que se demora. Si los tomates, niños, se van a demorar como un mes... en salir. Miren, tiene que pasar todo este mes **(muestra el calendario)** Tenemos que poner todos los días en este mes para que recién, recién salgan unas hojitas. Tiene que pasar el otro mes para que recién estén más grandes. Y tiene que pasar otro mes para que a lo mejor nos salgan los tomates. Hay que tener paciencia. Así como, así como las guagüitas en la guata de las mamás se demoran en crecer, también se demoran en crecer los tomates. Tu

mamá, Víctor, lleva harto tiempo con el bebé en la guata, igual que la mamá del Vicente. No es que las guagüitas nazcan **(un estudiante se para a ver las semillas)** No se desubique... No es que las guagüitas nazcan altiro. Los tomates tampoco. Toma Pedro Pablo, mételas en ese hoyito. No, en este ya pusimos, en esta... Ya, ahora saca y pon en otro hoyito... Ya... y en otro de allá te falta... pucha, podríamos habernos sacado fotos, niños. Ya, anda a sentarte a tu puesto, estos los voy a poner yo **(el estudiante se va a sentar y la educadora pone más semillas)** Ahora va a venir el Pablito. Pablito, venga... *(ininteligible)* Ya, Pablito, abramos esta. A ése ya le echamos po, falta este ahora. **(El estudiante echa las semillas)**

Es: Listo

ED: No, échele más... **(el estudiante continúa)** Estas también son rosadas.

Es: A ver...

ED: Son igual de rosadas que las que mostré al principio. Toma. *(ininteligible)* Ya... póngale ahí un poquito... Eeeh... Víctor, anda y trae la bolsa que traje Juampi ayer con tierra, que es que la está encima de la mesa, vaya **(el estudiante se para y va corriendo a una mesa)** La negra, a ver... Tomi... ah perdón, Benja. ¡Renato! ¡Le vas a pegar a la tía Paulina con la pala! cálmate... **(el estudiante que fue a buscar la bolsa se demora debido al peso de ésta, y los estudiantes se lo mencionan a la educadora)** No, si el Víctor puede... ¡¿Te la puedes?! Ya, ven, toma... *(ininteligible)* Juampi, ponte acá al lado mío, mira acá... Ya, siéntate con la botella allá. Víctor, acá. Ya. **(el estudiante llega con la tierra)** Esta tierra la traje ayer Juampi. Trajo mucha. A lo mejor es la tierra de lombrices...

Es: A lo mejor

ED: Veamos... ¿Juampi, de dónde sacaste esta bolsa? ¿Es tierra de hojas?

Es: Sí

Es: ¿Y hay lombrices?

ED: Ay, Juampi, ¿hay lombrices?

Es: Sí

ED: Renato, vas a salir del círculo... **(La educadora intenta abrir la bolsa, pero le cuesta)** ¿Tiene lombrices? Ay, Juampi, no me gustan las lombrices. No, no puedo abrirla... está súper apretá... ¿Tijeras? No, le voy a hacer un hoyito, le voy a hacer un hoyito **(la educadora le hace un agujero a la bolsa)** Miren, miren lo que es... ¿Quién quiere echarle a los maceteros?

(Todos los estudiantes dicen “yo” y se levantan.)

ED: Ya... pero todos no pueden si están parados. Vayan a sentarse. No... Benja, vas a salir si no estás sentado... **(la educadora saca un poco de tierra para cada estudiante)** Ya, Pablito, saca...

Es: Tía, el Camilo está parado

ED: Sí, yo también lo vi, y le dije que si seguía iba a salir del círculo. ¿Quieres salir del círculo? Entonces cálmate. Ahora venga el Tomi. Juampi, ¿quieres venir a echar tierra?

Es: Sí

ED: Ya, saca la tierra que trajiste, y échala en un macetero. **(los estudiantes comienzan a jugar con los materiales)** ¡Ah, ya! Devuélvame esa pala... **(el estudiante niega con la cabeza)** ¡Entonces se calma. Es la última vez que yo te lo voy a decir! Ya, siéntense todos

Es: Tía, yo no lo hice

ED: Oh, verdad... ya... ¡pásale el lápiz a la Antonia porque ella lo tenía, Víctor!, ¡Víctor! ¿qué le estás haciendo a la Antonia? Pídele disculpas

Es: Disculpa

ED: ¡Ya...!

Es: ¿Cuándo vamos a ver las lombrices?

ED: No, no habían, eran sólo hojas

Es: Pero el Juan Pablo dijo que había lombrices

ED: Pero fui yo la que me equivoqué porque yo dije que había lombrices, el Juampi me dijo que sí, pero yo creo que no estaba tan seguro, ¿cierto Juampi? **(la educadora comienza a echar tierra y a aplanarla en todos los maceteros)** Ya, ahora siéntense... ya... rapidito... **(Una estudiante le muestra sus brazos)** ¿Se te quedó arriba la manga? Se te quedó arriba... ¿puedes esperar un poco para que te ayude?

Es: No, yo le ayudo tía

ED: Ya, ayúdale po. Pregúntale si quiere que lo ayudes, dile ¿te ayudo? Tomi, Tomi, no quiere *(ininteligible)* Ah, ¿entonces quieres que te ayude yo? **(La estudiante asiente con la cabeza)** Ven... Anto, ven, ven po, para ayudarte. ¿Lo vas a hacer sola? ya... ya... ¡Renato! Ven a echarle agua. No todos pueden echarle agua. Otros han hecho otras cosas.

Es: ¿Dónde le echo?

ED: Ahí, en ese... ¿escuchó lo que le dije? Todos han hecho cosas distintas, no todos van a hacer lo mismo. **(El estudiante rocía agua)** Mira, hay una forma... que esto se arregla, y como que sale... a ver **(la educadora toma la botella y mueve el rociador)** No... hay una como que se abre el chorrillo, pero no sé cómo, no, no era esa, tome

Es: Tía, se la sacó **(refiriéndose a la estudiante que se sacó la pechera)**

ED: Se la sacó porque se está arreglando la manga.

Es: Tía, ¿y de ahí cada uno lo va a ver?

ED: No, no cada uno lo va hacer, porque vamos a hacer cosas distintas... **(dos estudiantes discuten)** ¡¿Por qué le pega al Tomás?! ¡¿Qué le pasa?! Después... **(un estudiante se cruza)** Camilo, sale que quiero hablar con el Víctor, después usted me dice que los niños no se quieren juntar o sentar al lado suyo... si usted les pega, nadie se va a querer sentar al lado suyo, ¡Porque a los niños no les gusta que les peguen! Pídele disculpas al Tomás

Es: Disculpa

Es: Ya, te disculpo

ED: ¡Pero no lo haga más! porque no puede estar pidiendo disculpas todo el día. Míreme, lo que tiene que hacer es controlar su cuerpo... No, Renato...

(Los estudiantes comienzan a conversar, y la educadora conversa con uno de ellos de manera individual, mientras uno de los niños le echa agua a los maceteros.)

ED: ¿Listo? ya mi amor... ¡siéntense todos! Ahora, yo voy a llamar a los niños, Camilo, siéntese... que van a llevar los maceteros al sol **(varios estudiantes dicen "yo")** Porque miren, ya le pusimos tierra, ya le pusimos agua, tienen aire, y necesitan ahora de...

V: ¡Sol!

ED: Sol para poder crecer, ¿cierto? A ver... voy a pensarlo... Va a llevar éste... **(toma un macetero)** Lo va a llevar la Jo... **(la educadora se lo entrega)** Este lo va a llevar... a ver, voy a mirar, a ver... **(Varios estudiantes dicen "yo")** El Camilo no puede porque está parado...

Es: Yo estoy sentado

ED: Pero no se enoje, tranquilo... ya, va a ir el Camilo y va a ir la Antonia. Lleven este, entre los dos. ¡Víctor! Todos los días los tenemos que sacar al sol, no es la primera vez que lo vamos a hacer... Tome, llévelos al sol. ¡Mañana! vamos a... con cuidado, afírmelo... Mañana, o pasado mañana, tenemos que mirarlos... a ver, nos vamos a tomar la colación... sí, (*ininteligible*). ¡Ya, para que nos tomemos la colación ahora que terminamos, se va a ir a lavar las manos el Camilo, la Antonia, la Jo, y el Pablito... Cuando vuelvan del baño, ahí van. Los demás, vengan a sentarse a las mesas, para que nos comamos la colación...

(Los estudiantes toman las sillas y las mueven al otro extremo de la sala. La educadora distribuye las mesas y ordena el lugar en donde se plantaron los tomates.)

ED: ¿Anto, tú te fuiste a lavar las manos? María Paz... María Paaaz, ¿te fuiste a lavar las manos? ¡Francisco Mánquez! ¡No! Al ¡Vicente le duele! Dile que no te haga eso, que no te gusta

Es: No me gusta

Es: Tía, le pasó algo al Renato

ED: ¿Le pasó algo al Renato? ¿Qué le pasó?

Es: (*ininteligible*)

ED: ¿A dónde?

Es: En el baño

ED: Ya, (*ininteligible*) ¿Se fue a lavar las manos? **(el estudiante niega)** ¿Y qué hace aquí? Vaya... Niños, yo me voy a lavar las manos y vuelvo, porque miren, están súper sucias, ¿ya? vuelvo altiro. Escúchenme, nadie puede salir de la sala ¿ya? Me voy a lavar las manos, vuelvo altiro...

(La educadora sale de la sala. Los estudiantes esperan sentados en sus asientos, conversando entre ellos. La educadora vuelve luego de unos minutos.)

ED: Oiga, oiga, escúcheme, cálmese... ¡Niños! ¿Quién es el encargado de repartir la colación? O la encargada...

Es: La Josefa

ED: Para que la Josefa pueda repartir la colación necesita que estén en silencio. ¡Jo! Ven... **(la estudiante se para y se va al lado de la educadora)** Tienen que estar en silencio para que la Josefa pueda repartir. **(dos estudiantes juegan)** Escúcheme, ¡no! Ya, Cámbiese de puesto... No pueden estar sentados juntos,

porque no se pueden quedar sentados. ¡Vicente! ¡La Josefa quiere repartir la colación, quédese en silencio!

(La estudiante comienza a repartir las bolsas con las colaciones, preguntando “¿De quién es esta colación que tengo aquí?”)

ED: ¡Tomás! Ya po... Jo, es que tienes que mostrar el nombre... ¡Francisco Mánquez! ¿De quién es esta colación? ¡Mireeen!

Es: ¡Del Camilo!

(La estudiante continúa repartiendo la colación. Mientras tanto la educadora mira el libro de clases.)

ED: ¿Están sentados? ¿Ya, todos tienen? **(canta)** Vamos a comer la rica colación que manda la mamita a su niños regalón, siéntate derecho... ¿Están sentados derechos? A ver... sentados derechos... siéntate derecho, y pongan atención, que vamos a comer la rica colación. Rica, rica, es mi colación, toda, toda, me la como yo, poro porompompom. Ya, pueden abrirla y pueden comer... Juampi, ¿trajiste...? Ah, sí ahí está tu tenedor...

(Los estudiantes comen la colación. Mientras tanto la educadora los observa, pasa por los puestos, hace comentarios, y revisa el libro.)

ED: ¡Niños! No sé de qué disfrazarme mañana, ¿de qué me podría disfrazar?

Es: ¡De muñeca!

ED: De muñeca... pero si dijimos...

Es: ¡De mariposa!

ED: ¿De mariposa? Es que parece que todas las niñas se van a disfrazar de mariposa...

Es: ¡De mosca!

ED: ¿De mosca? Podría ser buena idea de mosca... no lo había pensado...

Es: O de abeja

ED: O de caracol...

Es: O de hormiga

ED: O de hormiga... también...

Es: O de tierra de chancho

ED: O de chanchito de tierra, no de tierra de chancho...

(A medida que los estudiantes terminan la colación, comienzan a mover las sillas al otro extremo de la sala. Uno de los niños arrastra la silla, por lo que suena.)

ED: Juampi, tienes que levantarla... **(un estudiante le muestra el pote vacío)**
Guárdelo primero, tiene que guardarlo...

Es: Tía, no quiero más

ED: A ver... *(ininteligible)* ¿Te vas a sentar o no te vas a sentar? Porque si vas a estar acá tiene que traer tu silla... parado no puedes ver...

(La educadora se sienta en su silla, frente a la media luna y espera a los estudiantes que faltan.)

ED: ¡Ya!, ¿podemos empezar? Ya terminaron de comer la colación, apúrate Vicente, apúrate Renato y ponte acá cerca mío...

Es: Tía, ¿me lo abrocha? **(le muestra sus zapatillas)**

ED: Te lo amarro, el cordón se amarra

Es: Tía, el mío se abrocha

ED: No, ese tiene broche... o sea... velcro **(la educadora le amarra el zapato)**
Ya, vaya a sentarse... ¡ya!

Es: *(ininteligible)* Afuera hay unos papelitos colgando

ED: **(Ríe)** Esos los hizo la tía Paty, la tía de la tarde de esta sala, pero todavía no están convertidos en arbolitos. ¡ya! Despacito y en silencio para que podamos comenzar... ya, voy a esperar que el Tomi y el Pablito se queden en silencio. ¿Podemos empezar?

Es: ¡Nooo!

ED: No, no podemos, porque el Renato me dice que no

Es: Siiii

ED: No, porque mira la Antonia y la Jose siguen jugando

Es: Yaaaa

ED: ¿Podemos?

Es: Noooo

ED: Renato, si tú no quieres empezar, sal del círculo, no quiero que (*ininteligible*) ¿Quieres empezar a conversar? **(el estudiante asiente)**, entonces sale... ¿quieres empezar a conversar? Sí o no

Es: Sí...

ED: Ah ya, niños, hoy día plantamos nuestros tomates, ¿cierto?

Es: Tía, se borró **(le muestra la planificación)**

ED: Sí, se borró un poco. A ver, vamos a buscar la forma de escribirlo con algo que no se borre, ¿ya?... para que nuestros tomates crezcan, así como **(varios estudiantes gritan y la educadora guarda silencio)** ¿Terminó?... Ya, para que nuestros tomates crezcan, **(un estudiante habla)** Estoy hablando Camilo, ahora escúchame tú... así como crecieron en el video que vimos en la tele, necesitamos cuidarlos...

Es: Tía, tía

ED: Estoy hablando yo ahora, así que siéntese... como las mamás cuidan a las guagüitas que están adentro de la guata, como, sshh, como el video que vimos donde el señor cuidaba los tomates. Todos los días Pablito, todos los días necesitamos regarlo, ¿ya?,

Es: ¿Si no lo regamos?

Es: Se va a morir

ED: Tiene toda la razón el Víctor... Si no lo regamos, se va a morir... si no lo ponemos al sol, se va a morir... si no lo dejamos en un lugar donde haya aire, se va a morir... y si no le ponemos tierra, se va a morir. Necesita de estas cuatro cosas: sol... agua... aire... y tierra. Pero necesitan un poco de cada cosa, porque si lo ponen todo el día al sol se queman y también se mueren, si les echamos un balde de agua, se ahogan y también se...

Es: Mueren

ED: Se mueren. Y si le tiramos toda la tierra de la bolsa que trajo el Juampi**(mira al estudiante)** Que trajo usted, también se mueren, ¿verdad? Tenemos que ser delicados, cuidadosos. Porque los tomates... **(un estudiante habla)** Camilo, yo le voy a pedir que salga del círculo, porque ya no le quiero decir nada... **(el estudiante guarda silencio y baja la cabeza)**

Es: Parecen peras

ED: Porque los tomates...

Es: ¡Tía!

ED: No, no quiero escucharte, porque ahora estoy hablando yo, escúchame tú a mí... porque los tomates están vivos igual que nosotros. Si a ustedes sus mamás no los cuidan, ¿qué les pasa?

Es: Se mueren

ED: Seguramente les pasa un accidente, y si nosotros acá en la escuela no los cuidamos, también podría pasarles un accidente, ¿cierto?, hasta que sean grandes y puedan cuidarse solos, ¿verdad?, pero mientras están pequeños, hay que cuidarlos, una persona más grande, igual que como nosotros vamos a cuidar nuestros tomates. ¿Ya niños?

Es: Ya, ¿vamos a cuidarlooos?

ED: Es que cuidarlos no quiere decir estar todo el rato al lado de ellos po Tomi, quiere decir echarle agüita...

Es: Tía, mire al Camilo

ED: Déjelo, yo ya no le voy a decir nada más al Camilo. Sólo le voy a pedir que se siente derecho. ¿Se está comiendo el polerón? Porque yo vi que lo tenía en la boca... no se lo coma, la ropa no es para comérsela Camilo.

Es: Tía ¿puedo ver los tomates?

ED: Cuando salgan pueden verlos, pero no tocarlos, sólo verlos, ¿ya?

Es: *(ininteligible)*

ED: Pero cuando crezcan... ¡Niños! ¿Quién es el encargado de repartir los cuadernos?

Es: ¡El Víctor!

ED: Ya, se van a quedar sentados para que el Víctor les reparta sus cuadernos... ¡Camilo! siéntate... **(la educadora deja los cuadernos en el suelo)** Ya, repártelos... **(el estudiante reparte los cuadernos, la educadora le dice los nombres, y a medida que los estudiantes reciben el cuaderno lo van aguardar a la mochila)** ¡Ese es del Benja! ahí está el Tomi... Toma... Allá está el

Pablito. Del Vicente... la Anto... la María Paz... no espérate, que se rompió este... cuidado que tiene el forro malo... del Pedro Pablo...

Es: ¿Tía, verdad que hace calor?

ED: No hace tanto calor, Benjita... pero no te pongas la parka, no te pongas la parka...nY ese es del Camilo... ¡Ahí está el Camilo, Víctor! Escúcheme, guárdelo con cuidado para que no le pegue a nadie.

(Los estudiantes guardan sus cuadernos en las mochilas. Los que terminan comienzan aguardar sus sillas.)

ED: Ahí, apílela **(le indica a un estudiante que lleva su mochila)**

Es: *(ininteligible)*

ED: ¿Y por qué se enojó?

Es: Porque *(ininteligible)*

ED: ¿Pero por qué?

Es: Porque él, él... *(ininteligible)*

ED: Aaah, ya... **(el estudiante intenta guardar un gorro, pero no puede)** Víctor, hazlo una bola, una bola... Ah, ¿tiene frío? Si tiene calor, sáqueselo...

(Los estudiantes se quedan en el centro de la sala jugando, mientras esperan a los demás. La educadora está parada en la puerta.)

ED: ¡Ooooooy! **(aplaude fuertemente)** ¿Quién es el primero del tren?

Es: ¡Yo!

ED: No, tú no eres... ¡Víctor!, ¡Víctor! ¿Esto es tuyo? Ya, voy a hacer el tren de nuevo. Mmm... ¡ya!, ¡ya! Así no podemos jugar. Pónganse en el tren tranquilos... María Paz, guarda esa parka en la mochila porque todos los días se te cae, guárdala... **(los estudiantes comienzan a hacer una hilera, pero algunos se encuentra al lado de otros, conversando)** Uuy, que atroz... María Paz, te estamos esperando... ¡Víctor! Si tú sigues, vas a tener que salir de la fila hasta que te puedas calmar, porque así no podemos jugar a los bomberos... **(la estudiante sigue intentando guardar su parka en la mochila)** María Paz, es que primero tienes que sacar las cosas de la mochila. Saca todo... saca todo... ahora guarda tu parka... Así no podemos hacer el juego de los bomberos. ¿Se puede calmar?

Es: El trencito ya se va...

ED: Vamos a esperar a la María Paz... Camilo, devuélvase... ¡Deja de empujar al Benja, Víctor, por favor, no lo empujes más! ¿bueno?... Ya, dame la mano... Al Benja le duele que le hagas eso, no se lo hagas más... ¡ya! Para jugar a los bomberos no nos podemos soltar del compañero. Tenemos que ir cada uno afirmado del que está adelante, ¿ya? Esperamos a la María Paz...

Es: Ya tía

ED: ¿Listo? Ya... ¡Víctor! Dame la manito... **(canta)** Los bomberos van deprisa, los bomberos van deprisa... ¿qué pasó? Ah, esperen, vamos a empezar de nuevo... **(la amarra los cordones a un estudiante)** ¡ya! Acuérdense que primero es lento, y después rápido... primero lento... **(canta)** Los bomberos van deprisa, los bomberos van deprisa, los bomberos van de prisa, tintintintintin... ¡Stop!, ¡Stop!, ¡Stop!, ¡Stop!, ¡ya! Lento de nuevo... Juampi, te tienes que afirmar de abajo, así... ya, lento primero... Los bomberos van deprisa, los bomberos van deprisa, los bomberos van de prisa, ¡Rápido! tintintintintin... ¡Stop!, ¡stop!, ¡stop! Lento de nuevo... no me empuje, que me va a botar... lento... **(canta)** Rápido hay que echar el agua, rápido hay que echar el agua, rápido hay que echar el agua, tintintintintin... ¡Stop!, ¡Stop!, ¡Stop!

Es: De nuevo tía

ED: Ya, pero no tiene que empujar porque si no va a haber un accidente... **(canta)** sube la escalera pronto, sube la escalera pronto, sube la escalera pronto, tintintintintin ... ¡Stop!, ¡Stop!, ¡última vez! Última vez para que lleguemos a la puerta y nos vayamos... Lento... **(canta)** los bomberos van deprisa, los bomberos van deprisa, los bomberos van de prisa, **(el tren llega a la puerta)** ¡En el puesto! tintintintintin. ¡Ya! ¡Arriba las manos! **(canta)** Con mi mano digo chao niños, chao tía, con mi mano digo chao, chao hasta mañana... Víctor, vaya a buscar sus cosas. ¡Todavía no podemos salir porque la tía Susana no ha tocado la campana! ¡Mañana acuérdense que tienen que venir disfrazados de ¿qué cosa?!

Es: ¡De araña!

ED: No, no sólo de araña...

Es: ¡De mosca!

(Los estudiantes comienzan a gritar)

ED: ¡Aaaarg! Niños, así no vamos a salir. Yo voy a abrir la puerta cuando ustedes estén en silencio, no gritando de esa manera... ya, ¿Pablito, me despedí de ti, o no? **(pasa despidiéndose de cada estudiante)** No parece que fue del Víctor, chao Pablito... Chao Juampi... A ver, les voy a preguntar a cada uno, tú Pablito, ¿de qué te vas a disfrazar mañana?

Es: De araña

ED: De araña, ¿usted Tomi?

Es: De araña

ED: De araña, tú, Vicente

Es: También de araña

ED: De araña... Juampi, ¿de qué te vas a disfrazar mañana?

Es: De mariposa

ED: Ya, ustedes, lo mismo...

Es: De araña

ED ¿pero todos van a venir de araña? **(suena la campana)** ¡Ya! ¡chao niños!
(Abre la puerta y los niños salen)

X. Identificación de Categorías

1. Categorización de observaciones

Simbología: ED: Docente
Es: Estudiante
OB: Observadora

1.1. Categoría: Bases Curriculares de la Educación Parvularia

Subcategoría	ED1	ED2
Formación personal y social	<p><i>Ejemplo 1:</i></p> <p>ED: respeto, atentos y concentrados. ¿Saben por qué es importante escuchar al amigo?, ¿lo que le gusta? porque así lo podemos conocer, si nosotros escuchamos bien al amigo, lo que él le gusta, podemos decir: mmmm al Alonso le gusta un plato de comida determinada, y también podemos decir, sabemos qué tipo de animal le gusta más. Podemos conocer más a las personas a través de sus gustos...</p>	<p><i>Ejemplo 1:</i></p> <p>ED: ¡niños! Les dije que ahora vamos ver las responsabilidades de la semana para ver quién va a ser el profesor, va a repartir la colación, va a entregar los cuadernos...¿ya? ¿de acuerdo?... primero piensen qué quieren hacer, pero no me digan. Pensar no es decir, primero van a pensar, después me van a decir. Voy a ir a buscarlas por mientras.</p> <p>(La docente se pone de pie y va a buscar algo, sale el margen de grabación. Los niños hablan. La profesora vuelve a su silla)</p> <p>ED: Ya... niños (<i>ininteligible</i>) (mientras coloca las láminas de las responsabilidades en el suelo, se dirige a una niña) ¿pensaste qué vas a elegir? (la menor asiente con la cabeza)... (<i>ininteligible</i>) y te tocó hace poco (<i>ininteligible</i>)... no pueden elegir algo que les haya tocado la semana pasada, deben elegir otra cosa. Ya, el primero lo voy a elegir con la viroca, el primero que va a elegir, ¿ya?</p> <p>Es: ya</p> <p>ED: (cantando y apuntando con el dedo índice a cada niño) a la viroca, viroca, viroca al que le toca le toca-rá, a la Antonia</p> <p>Es: (la menor se para y se acerca a las lámina)</p> <p>ED: ¿segura? Escógela.</p> <p>Es: (estudiante se acerca y toma la lámina desde el suelo)</p> <p>ED-Es: (no se escucha la interacción que hay entre ellas) (la niña vuelve a su puesto)</p> <p>ED: Anto, tú vas a escoger ahora quién va a venir a buscar la</p>

		<p>responsabilidad. Ya, pero no le digan “yo, yo , yo”. No le digan, dejen que la Antonia elija. ¿Quién quieres que venga?, pero rápido si <i>po...</i> ya, el Víctor.</p> <p>Es: (estudiante se acerca a las láminas)</p> <p>ED: no elijas la misma. Háblame, ¿qué elegiste?</p> <p>Es: <i>(ininteligible)</i></p> <p>ED: ¿seguro? ¿Qué cosas son? Mira (le indica el estante donde están los cuadernos)</p> <p>Es: cuadernos</p> <p>ED: ¿qué vas a hacer con los cuadernos?</p> <p>Es: guardarlos</p> <p>ED: repartírselos a los niños. Mira siéntate que les voy a explicar algo; el niño que reparte los cuadernos, los reparte así (docente se para, toma un cuaderno del estante, se acerca a una niña y le dice) guárdalo (se dirige nuevamente al estante y toma otro cuaderno) lo estoy mostrando Anto no lo guardes ahora. Guárdalo (le dice a otro niño, pero sin pasarle el cuaderno. Se acerca a Antonia y le pide el cuaderno). No así Víctor, no así (tira los cuadernos al suelo a los pies de algunos estudiantes) ¿así se reparten los cuadernos?</p> <p>Es: no</p> <p>ED: porque el niño que reparte los cuadernos, tiene que cuidar los cuadernos. Así que yo no lo quiero ver “¡Benjamiiiiin tomaaaa!” (Hace el gesto con el brazo de tirar el cuaderno). Tirando los cuadernos, ¿ya?, se lo va a pasar en la... mano, ¿ya?, ¿seguro? Dígame po sí o no...ah... ya que bueno. (Devuelve los cuadernos al estante y se sienta)</p> <p>ED: Víctor, elige <i>(ininteligible)</i></p> <p>Es: ehh él</p> <p>ED: él, ¿quién es él? ¿cómo se llama?</p> <p>Es: Benjamín</p> <p>ED: (asiente con la cabeza) ya, el Benja , ya Benja (el menor se para de su silla y se acerca a las láminas)</p> <p>ED: ¿Qué elegiste?</p> <p>Es: El encargado del profesor</p> <p>ED: Pero sí ya fuiste po Benja, ¿no quieres hacer otra cosa? Ir a buscar a la tía Susana, borrar, repartir los materiales, revisar las</p>
--	--	--

		<p>mochilas, ¿quieres elegir otra cosa? Elige otra cosa porque ese ya fuiste... el encargado de la luz también puede ser (estudiante vuelve a mirar las láminas)</p> <p>ED: ¿qué te gustaría ser Benjita? ¿Borrar? ¿Ya? ¿qué vas a hacer esta semana?</p> <p>Es: el encargado de bodad</p> <p>ED: el encargado de borrar, y tú Pedro Pablo? Ah no, perdón, perdón, Benja elígete a alguien</p> <p>Es: el Tomá'</p> <p>ED: El Tomás, ya Tomi</p> <p>(estudiante se acerca a las láminas)</p> <p>(los demás estudiantes empiezan a hablar)</p> <p>ED: no te tocó po (dirigiéndose a algún estudiante)... ¿qué escogiste Tomi?</p> <p>Es: <i>(ininteligible)</i></p> <p>ED: vas a ser encargado del tren. ¿Vas a ser el primero o el último?</p> <p>Es: el último</p> <p>ED: ¿el último?</p> <p>Es: (Niño niega con la cabeza)</p> <p>ED: ahh, el primero...</p>
	<p><i>Ejemplo 2:</i></p> <p>ED: Renata, Renata mira, escúchame, Simona, ven Simona (unos estudiantes juegan con un objeto) ah no, no eso lo vamos a guardar, ¿lo guardas? ¿Pásamelo?, ¿lo guardas en tu mochila?</p> <p>Es: tía, se lo quiero prestar <i>(ininteligible)</i> (se niega y reclama con respecto a la indicación que le da la educadora de guardar el objeto en su mochila)</p> <p>ED: sí, después lo sacamos</p> <p>Es: <i>(ininteligible)</i></p> <p>ED: sí, pero no cuando estemos haciendo la clase, después lo sacas en el recreo</p> <p>Es: tía <i>(ininteligible)</i></p> <p>ED: ahí, ciérralo bien. (Volviendo a tomar al curso) niños, miren para acá, saben que su amiga Simona... (una</p>	<p><i>Ejemplo 2:</i></p> <p>(Los estudiantes toman sus sillas mientras que la educadora coloca las mesas. Una vez que los niños se sientan alrededor de ellas, la educadora las limpia. Un grupo de estudiantes discute porque no quieren sentarse juntos)</p> <p>ED: ¿Por qué no quiere sentarse ahí?</p> <p>Es: Porque es peleador...</p> <p>ED: Porque es peleador y ¿qué quiere decir que sea peleador? ¿Qué hace? ¿por qué le dicen que es peleador?, ¿qué hace?</p> <p>Es: porque pelea</p> <p>ED: ¿Y qué hace cuando pelea?</p> <p>Es: Pega</p> <p>ED: ¡Pega! ¿Le pegas a los niños? (le pregunta a un niño)</p> <p>Es: Siiii...le pega a las niñas</p> <p>ED: ¿Le pegas a las niñas?</p>

	<p>estudiante se para) Belén, Belén ya comenzó la clase, su amiga Simona, es súper responsable, ayer ella no pudo preparar su disertación, pero por respeto, porque la trajo ahora, no podemos dejar que no la diga, ¿cierto?... ¿sí o no?</p>	<p>(Varios estudiantes hacen comentarios) ED: ¿Víctor viste lo que pasa? si tú les pegas a los niños ellos no se quieren sentar contigo, no lo hagas más (Muchas voces no se entienden.) ED: Escúchame, mírame, mírame tienes que ser más cuidadoso para que los niños no digan que tú les pegas ¿ya?...ya, voy a repartir los libros, y la Jo, que es la encargada de repartir los materiales va a repartir los lápices.</p>
Comunicación	<p><i>Ejemplo 1:</i> ED: sí, pero no importa, ya comenzaste con esa hoja. (un estudiante le devuelve la tarjeta del caballo) déjalo ahí mi amor, para que los amigos lo vean, muéstraselo a la Renata Es: pucha, yo no pue' o hace caballo ED: niños Es: guaaaaau (le mostraron la imagen del caballo) ED: miren, Alonso hizo un caballo gordo Es: ¡tía! ED: con unas patas y está perfecto, está precioso. Y Alonso, ¿por dónde viajaba? Que conversaba con un dinosaurio... ¿cierto? Es: es que yo no sé <i>(ininteligible)</i> ED: no, pero dibuja las nubes... lo que tú sientas, como te salga, ¿ya? Cómo te salga Es: puedo hace... puedo hace... <i>(ininteligible)</i> de lo caballo ED: Te tengo otro caballo, ahora lo vamos a ver Es: tía, ¿me puere hace un caballos, tía... me puere hace un caballos? ED: yo tengo un caballito acá (los estudiantes la siguen para ver la imagen del caballo)... pero mientras, hagan las nubes, las estrellas, yo lo voy a buscar, hagan las nubes, las estrellas... vayan a hacerlo... (una estudiante se queda a su lado) mira, yo te voy a mostrar algo Es: yo vo hace una estrella tía ED: aquí tengo un caballito (se lo muestra a la estudiante que se quedó a su lado), mira, mira, es pequeñito</p>	<p><i>Ejemplo 1:</i> ED: Mira, fíjate bien, fíjate bien las letras, para que las copias igual, ¿ya?... Ya Juampi... Hola Camilo, ¿cómo estás?, ¿bien?, qué bueno... ¿y esos guantes? ¿son nuevos? No los había visto, son lindos... Javi, bien, pero mira, tienes que escribir una al lado de la otra, no una arriba y otra abajo, porque éstas están todas cerquitas, y una al lado de la otra... Bien Tomi, pero mira, te faltó la A. Eh... Camilo, venga para acá a escribir su nombre.... Niños, cuando escribimos el nombre, las letras tienen que ser iguales, y tienen que estar una al lado de la otra. No puede ser una más grande y una más chica. Tienen que ser todas del mismo porte, estar ordenadas. Oye Jose, que lindo tu pinche, a ver, déjame verlo... ¿dónde te lo compraron? Es: Allá ED: Ay qué lindo... Inténtelo pues... bien Juampi! A ver, concéntrate, si cambias a cada rato de lápiz no te vas a poder concentrar... Bien, te resultaron hartas bien... Ya, voy a buscar toallitas para borrar...Benja, Ya po... Miren, tienen ositos (en referencia de las toallas húmedas)... María Paz, el Tomi necesita la toalla así que apúrate... ¿Quién más terminó para que practique los números? María Paz, ¿terminaste? ¿Y por qué está tu lápiz destapado? Hay que cuidarlos... Mira, esta te quedó distinta, porque la hiciste para el otro lado... fíjate bien... Anda a hacerlo de nuevo ¿Terminaste Tomi? Toma, anda...</p>

<p>Es: ¿a ver?</p> <p>ED: mira, mira el caballito, (se acercaron el resto de los estudiantes) miren, miren el caballito... niños, es con cuatro patitas le podemos hacer su cabellera, era dorado, le podemos pintar, si es dorado lo más cercano al amarillo lo podemos hacer, ¿ya? Pero como les salga, mira, el Alonso ha hecho unas cosas maravillosas ahí en su hoja</p> <p>Es: tía...</p> <p>Es: ¿Dónde está mi lapi?</p> <p>ED: ya Alonso, ¿a ver? (un estudiante se acerca a la educadora a mostrarle su caballo) ¡pero qué lindo tu caballo! Miren, (lo da vuelta hacia los estudiantes)</p> <p>Es: guaaaaa.... (en forma de quejido)</p> <p>ED: ese es un caballo que hizo el amigo, ¿ves? ¿Y con quién más conversaba el caballo?</p> <p>Es: <i>(ininteligible)</i> (su cara queda fuera del ángulo de la cámara y no se escucha claramente su voz)</p> <p>ED: con dinosaurios y también con las estrellas, ¿a ver? ¿puedes hacer estrellitas?</p> <p>Es: (discutiendo con otro compañero) ¡este es mi lápiz! Me lo pasó la Matina mira...</p> <p>ED: aquí hay otro lápiz Agustín, ¡acá! (Todos se acercan a la educadora a mostrarles sus dibujos, les explican que dibujaron.)</p> <p>Es: tía una nube...</p> <p>ED: ¡super bonito! (un estudiante está desmotivado por algo con respecto a su dibujo) mira, dile a tú amigo te puede ayudar, el Javier te puede ayudar, pero si tu caballo está bonito Alonso, Alonso... Los niños dibujan en el piso</p> <p>Es: ¡un caballo mira!</p> <p>Es: un corazón</p> <p>ED: las niñas también se van a llevar un sombrero de regalo. No importa que no te quede tan bien, te lo puedes imaginar. Niños los quieren pintar, niños acá hay lápices, ahí hay lápices. A ver ¡qué lindo el caballo! Píntelo chiquillos. Ya Simona, si quieres pintas ahora.</p> <p>Es: tía no puedo</p>	<p>¿quién más terminó para que pueda practicar? a ver, inténtalo... Antes no podías hacer ninguna, pero lo practicaste... ¿A dónde va? pero avise, no puede salir de la sala sin avisarme. ¿A dónde va?</p> <p>Es: Quiero ir a al baño...</p> <p>ED: Ya, cierre la puerta... Javi, préstame el paño un poco... Pedro Pablo, ven... Ya Javi, practica los números... tienes que escribirlos igual al de arriba... Mirar cada letra y copiarla igual, ¿ya?, inténtalo... A ver... ¿viste que está mejor? te faltó una rayita... Mira, fijate bien, no son todas iguales. Mira, esta está para acá, y esa para allá, no son iguales...</p> <p>Camilo, ¿tanto te has demorado? ah, es que lo escribiste muchas veces... Bien Camilo, muy bien, ahora bórralo y practique los números.</p> <p>Mire... esta... este parece un ocho. Esta son como unas guatitas, no así... así, como unas guatitas, ¿viste? es como un pan...</p> <p>A ver... pero tienes que empezar por la primera, no por la última...</p> <p>Camilo, toma, bórralos, y toma uno de los números para que los practiques...</p> <p>Ya, lo hiciste bien... un poco desordenado Vicente, pero bien.</p> <p>A ver... ya, guárdelo, porque nos tenemos que saludar...</p> <p>A ver... es que tienes que partir por la primera. Ésa es la primera que tienes que hacer...</p> <p>Bien, bien, ahora sigue con la otra. ¡Bien! mira, ésta es igual!</p> <p>No, otra vez está al revés... Concéntrate, es para allá... ¿te acuerdas cuando hicimos la sonrisa? Ya, así... para allá... ¡sí, así!</p> <p>Bien Víctor, ahora sí... no... mira... esa... te faltó el palito de arriba. Te quedó como una i, no como una T... ¿viste?</p> <p>Ya, ahora sigue con tu otro nombre... Pablito, toma... Víctor, usa un solo lápiz.</p> <p>Ya, niños, vayan terminando porque nos tenemos que saludar... Toma, tu nombre, anda a guardarlo... Esperemos al Pablito que todavía está escribiendo... Ahí, ahí... Ya, toma, guarda los lápices porque nos vamos a saludar. Guarda tu nombre.</p>
--	--

	<p>ED: tienes que intentarlo Es: no puedo ED: si igual va a quedar lindo. Te falta una parte Es: si Es: <i>(ininteligible)</i> ED: si quiere lo hace, no la voy a obligar ¿ya? No la puedes obligar. Antes de terminar, tenemos que mostrar lo que hicimos ¿ya? Niños van a tocar para el recreo, así que sigan pintando, porque vamos a contar lo que hicimos a nuestros compañeros ¿ya? Es: ya ED: tenemos que compartir lo que hicimos. Le tienen que poner nombre a su caballo ¿ya? Es: yo le voy a poner <i>(ininteligible)</i> Es: yo también Es: a no poh ED: es que él le va poner así porque ese era su color Es: yo lo voy a pintar amarillo</p>	
	<p><i>Ejemplo 2:</i></p> <p>ED: ¿escucharon cuáles son los animales favoritos de él? Es: el perro y el gato ED: súper. ¿Cuáles son tus películas favoritas? Es: cars ED: y ¿tus programas de televisión favoritos? Es: los imaginadores y los piratas de nunca jamás . ED: bien Javier. ¿Cómo se llaman estos? ¿cómo se llaman estos? Es: los imaginadores ED: y ¿los dan en televisión? (Todos los estudiantes hablan acerca de ese programa) ED: ¿cómo se llaman? los... ¿Investigadores? (Javier asiente con la cabeza) ED: niños shh. ¿y dónde es tu paseo favorito con tu familia? Es: el parque ED: wow el parque, bonito. Niños shh. ¿a ver cuál es el lugar?</p>	<p><i>Ejemplo 2:</i></p> <p>ED: ¿Le pasaste los lápices a cada compañero? Es: Tía, tía, a él le dio el lápiz el Víctor, y después hizo así (Golpea el lápiz en la mesa) ED: (hace un gesto de molestia) Entonces no va a poder seguir siendo el encargado de los materiales... ¿puede hacerlo correctamente, por favor? (la educadora se acerca a algunos estudiantes a resolver dudas) Bien, Vicente... acuérdense que tenía una capa... permiso... mira... tienes que empezar primero por la cabeza... ¿cómo la podemos dibujar? Bien... Es: Tía, ¡no tiene punta! ED: No tiene punta, pásemelo Es: Tía, ¿cómo lo hice? ED: Bien, súper bien... ¿y la capa? Es: Ya la hice tía ED: ¿y cuál es? Y tiene unas botas... y ahí, tiene un planeta tierra... (un estudiante se le acerca) ¡Anda a sentarte!... tiene un</p>

	<p>Renata no estás escuchando a tu compañero, sé respetuosa, cuál es su lugar favorito, dímelo tú. Es2: el parque ED: ya muy bien, estás escuchando. Pase rápido, venga. Niños ¿podemos seguir con el amigo? ¿cuál es tu comida favorita? Es: fideos con carne ED: ¿cuál es la comida favorita de él? Estudiantes: fideos con carne ED: ¿cuáles son tus galletas favoritas? niño apunta con su dedo ED: ¿cuáles? las mini esas, y cuales otras, ¿cómo se llaman esas...? Es: chocolate ED: ah si siempre traes de esas yo me fijado ¿y cuál es tu postre favorito Es: helado ED: ¿en ese sabor? Es: sí ED: y ¿cuáles son tus juguetes favoritos? Es: el auto del rayo mcqueen y un camión ED: y Javier ¿cuál es tu color favorito? Es: rojo</p>	<p>planeta tierra. Es: Tía ya lo hice ED: Bien... a ver... bien... ¡Miren el del Francisco Mánquez, que bien le quedó! (muestra el dibujo a los compañeros) Le quedó súper... miren el del Tomi (muestra el dibujo) Miren el del Víctor... (Muestra el dibujo) Miren, ¿y le dibujaste el planeta tierra ahí? Te quedó súper bien... Miren el de la Jo... Jo, permiso... (muestra el dibujo) Los que ya terminaron de dibujar al Capitán Planeta... María Paz, cuidado... ya, les voy a pasar los lápices de colores... Es: ¡Terminé tía! ED: Ya, ahora les voy a pasar los lápices de colores para que pinten al Capitán y al monstruo de la basura... ¡Cuidado con los cables! Es: Ya terminé ED: Bien, Camilo... ya... a ver... ¿esta es la cabeza? ya, le faltan los brazos... necesitas goma... A ver... te quedó lindo... ¿estas son las piernas? ¿y cuáles son los brazos? bien... súper bien...</p>
<p>Relación con el medio natural y cultural</p>	<p><i>Ejemplo 1:</i> ED: Eso y de eso vamos a hablar hoy día, vamos a hablar sobre la familia, porque todos tenemos una familia, todas las personas tienen una familia. Entra Alonso, rápido, cierra la puerta, venga (Le dice a Alonso que había ido al baño). Guarda el papel, que es sólo para limpiarse la nariz (Le dice al niño que le pasó el papel higiénico), después hay tiempo para limpiarse la nariz e ir al baño. Ya, ¿Qué formábamos? Es: Una familia. ED: Ya, todos tenemos una familia, ¿sí o no?, ¿Todos tenemos una familia? (Los niños asienten con la cabeza), así como en la naturaleza los animalitos tienen su familia, las personas, los seres humanos tenemos una familia. Concéntrate en lo que</p>	<p><i>Ejemplo 1:</i> ED: ¡Aaay! ya, pero rapidito, siéntate. Niños, antes de irnos necesitamos contar hasta el número... ¿hasta qué número teníamos que aprender a contar? ¡Hasta el cincuenta! (los estudiantes comienzan a hablar) Y hace tiempo, hace tiempo... Hace tiempo que no hemos practicado. Hoy día, antes de irnos a la casa lo vamos a practicar, ¿ya? Es: ¡Ya! ED: Ya, ¿están preparados? Estudiantes: ¡Siiiiii! ED: ¿Seguros? (Un estudiante da un grito agudo)</p>

	<p>está hablando la tía (Le dice a Alonso) ¿Y se acuerdan que ustedes trajeron una foto de la familia? Es: Sí ED: Cada uno va a contar sobre su familia, pero antes todas esas familias ¿En qué parte viven? ¿Cómo se llama? Es: La casa.</p>	<p>ED: aah, ya, ¿pero no empezemos por favor? Porque así no se puede... ¿Están preparados? Ya... uno, dos, tres, (los estudiantes comienzan a contar junto a ella) cuatro, cinco, seis, siete, ocho, nueve, diez... once, doce, trece, catorce, quince, dieciséis, diecisiete... Víctor, pero no empiece... dieciocho, diecinueve, veinte... veintiuno, veintidós, veintitrés, veinticuatro, veinticinco, veintiséis, veintisiete, veintiocho, veintinueve, treinta... esperen, ¡Camilo... siéntese! Ya... treinta y uno, treinta y dos, treinta y tres, treinta y cuatro, treinta y cinco, treinta y seis, treinta y siete, treinta y ocho treinta y nueve, cuarenta... ya, sólo nos faltan estos diez... cuarenta y uno, cuarenta y dos, cuarenta y tres, cuarenta y cuatro, cuarenta y cinco, cuarenta y seis, cuarenta y siete, cuarenta y ocho, cuarenta y nueve, y... cincuenta... ¡Muy bien! Ahora... se pueden ir... guarden las cosas y los cuadernos rojos... El que esté listo se puede ir... ¿Quién está listo para que se pueda ir?</p>
	<p><i>Ejemplo 2:</i></p> <p>ED: ya niños comencemos, buenas tardes niños Es: buenas tardes tía Claudia ED: niños vamos a comenzar nuestra clase, y lo primero, los quiero felicitar, porque sus papás, miren, trabajaron con ustedes en su casa y trajeron su paleógrafo para disertar, así que los quiero felicitar por eso. Ya niños ahora vamos a correr nuestras sillas y las vamos a poner en semi círculo (ruido de sillas) ED: niños, ¿de quién es esto?, ¿me pueden ayudar? Belén, ¿esto es tuyo? Es: de la Cinthya ED: ya lo vamos a guardar. Niños ¿quién sabe qué día es hoy? Es: Jueves ED: súper bien, súper súper bien. Miren shh niños prestemos atención, miren para acá, si hoy es jueves. Alonso</p>	<p><i>Ejemplo 2:</i></p> <p>ED: Jo, cuenta cuántos niños vinieron (La estudiante se para y cuenta tocando sus cabezas) Es: Uno (mira a la educadora) ED: Ya Es: Dos, tres, cuatro, cinco... (Un estudiante le muestra a una compañera) ED: Niños... Es: Falta uno... falta uno Es: ¿Seis? ED: No, es que el Camilo te desconcentró cuando te dijo eso... de nuevo, de nuevo... (La estudiante vuelve al inicio. Cuando les toca las cabezas a los dos primeros compañeros, ellos se la tapan) Es: Uno, dos... ED: Ahh, ya po, no sean mala onda...</p>

	<p>escúchame, Alonso concéntrate ¿ya? jueves 30 de Es: de Mayo ED: de ¿qué mes? Es: de Mayo ED: de ¿qué año? Es: 2013</p>	<p>Es: tres, cuato, cinco, seis ED: Seis... ¿cuántos palitos tenemos que poner en los niños? Es: Seis ED: Ya, saque Es: Tía, ¿puedo contar yo? ED: A las niñas, ¿ya? Es: (contando los palos) Uno... dos... tres... ED: Tres Es: Cuato ED: Cuatro Es: Cinco ED: Cinco Es: Seis ED: Seis ¿tiene que agregar más palitos? Estudiantes: Noooo ED: noooo, bien Jo, ya Renato, cuenta a las niñas (se para y cuenta tocando las cabezas) Es: Uno, dos, tres ED: ¿seguro? Es: Sí ED: Mira atrás Es: Falta ella Es: Cuatro ED: cuatro... ¿cuántos palitos tienes que poner en la niña? (el estudiante toma los palos) Es: Como yo que tengo cuatro ED: Como tus años... siii (los estudiantes comienzan a comentar que ellos también tienen cuatro años) ED: Bieeen Renato... Y entre todos... entre todos vamos a ver quiénes... faltaron, y cuántos son ¿ya? Es: El Tomi y el Benja ED: Ya, el Tomi y el Benja, dos... (muestra dos dedos) ¿quién más? Es: El Juampi ED: El Juampi, tres (muestra tres dedos) Es: Eem... ¡Y el Víctor! ¡el Víctor!</p>
--	--	---

		<p>ED: Y el Víctor (asintiendo con la cabeza y levantando un dedo más) ¿cuántos son?</p> <p>Estudiantes: ¡Cuatro!</p> <p>ED: Cuatro... ya... voy a sacar los palitos yo, y ustedes me dicen si está bien o está mal lo que yo hago, ¿ya?</p> <p>Es: Ya</p> <p>ED: Cuatro, a ver... (coloca palos, contando rápidamente) Uno, dos, tres, cuatro, ya</p> <p>Estudiantes: Nooooooo</p> <p>ED: ¿no?</p> <p>Es: ¡faltan!</p> <p>ED: Aah, puse dos... ¿tengo que poner, o sacar?</p> <p>Es: Poner</p> <p>ED: Poner... ¿cuántos pongo?</p> <p>Es: Cuatro</p> <p>Es: Cuatro</p> <p>ED: ¿cuatro más?</p> <p>Es: sí</p> <p>ED: A ver... (poniendo más palos) uno, dos, tres, cuatro, ¿así?</p> <p>Estudiantes: Nooo</p> <p>Es: ¡Quita!</p> <p>ED: A ver... uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis... ¿ahora tengo que poner o sacar?</p> <p>Es: ¡sacar!</p> <p>ED: Sacar... ¿Ahí? (saca un palo)</p> <p>Es: Nooo</p> <p>ED: A ver... uno, dos, tres, cuatro, cinco ¿saco o pongo?</p> <p>Es: ¡saca!</p> <p>ED: Saco... (saca otro palo) ¿está bien ahí?</p> <p>Estudiantes: Siiii</p> <p>ED: A ver... un, dos, tres, cuatro... bieeen, ahí sí... ¿Cómo se dibuja el número cuatro? ¿Quién me puede decir?</p> <p>(Varios estudiantes levantan la mano)</p> <p>ED: Ya, pero díganme po...</p> <p>Es: ¡Como una silla!</p> <p>ED: Como una silla, pero... (mueve su cuerpo hacia un lado)</p> <p>Es: Al revés</p>
--	--	---

		<p>ED: Al revés... ¿verdad?</p> <p>Es: Tía, así, mira (hace la forma en el aire)</p> <p>ED: A ver... Saben qué, se me ocurrió algo... se me acaba de ocurrir... se me acaba de ocurrir... El cuatro es así... (coloca su dedo sobre el aire) Tenemos que hacer una rayita para abajo... para el lado... para arriba, y para abajo... ya... cuatro... niñas... seis... niños... y cuatro... se quedaron en la casa... ya...</p> <p>Es: Tía, hay dos cuatros</p> <p>ED: Verdad... ¿cuántos cuatro?</p> <p>Estudiantes: Dos</p> <p>ED: ¿y cuántos seis?</p> <p>Estudiantes: Uno</p> <p>ED: Uuuno, muy bien...</p>
--	--	--

1.2. Categoría: Lenguaje

- Contexto situacional conversación entre dos interlocutores

La conversación es un intercambio lingüístico entre dos o más hablantes. En este caso, se lleva a cabo una interacción entre dos interlocutores, por un período de tiempo reducido, para posteriormente retomar la interacción grupal.

Dimensión Pragmática

	ED1	ED2
Promoción del trabajo con la familia	<i>Estrategia no evidenciada durante el proceso de observación</i>	ED: Ya, arréglense para que se puedan ir, ahí están los cuadernos... (un estudiante se para y comienza a pisar fuertemente el suelo) ¡Benja! ¡Estás comiendo, Benjamín! Es: Ya... ED: Javi... le escribí a tu mamá... que las carpetas tienen que mandarlas a la escuela el día lunes... no al, no al otro día del día que yo te las mando, ¿ya Javi? ya...
Mediación de interacciones lingüísticas	Es: Si hay un tiburón, si hay un tiburón eh ED: sí, es peligroso, puede mordernos y puede matarnos Es: También si hay un dinosaurio comen carne ED: Ya muy bien, pero niños la otra vez vimos que los dinosaurios ya no existen, se extinguieron, ya no existen acá en el planeta tierra. Ya no existen ¿cierto?... y también hay autobuses, ¿qué más hay en la calle? Es: tía... Es: la otra vez yo vi la pelea de los autos que pasaron lluvia ED: ahh, porque el otro día llovió mucho, ayer llovía mucho Es: yo también ED: y algunos autos quedaron atrapados.	(Un niño que viene ingresando a la sala cierra la puerta. El menor que fue ordenado a cerrarla se devuelve a su puesto y mira a la tía. Los dos hacen una expresión de encogerse de hombros y se sienta) Es: <i>(ininteligible)</i> (una niña se dirige a la docente) ED: ¿cómo a ver no te entendí? ¿En el círculo? Es: en el círculo no hay una silla que no tenga algún niño ED: claro, en el círculo sacamos las... ¿pueden parar? (se dirige a dos niños que se están moviendo y haciendo ruidos, luego sigue con la explicación) , en el círculo solo dejamos la sillas que ocupamos porque no tiene ningún sentido si dejamos unas sillas que están vacías; mejor dejar las sillas que ocupamos y así estamos todos sentados más cerquita;

		<p>nos podemos entender mejor y escuchar mejor ¿se entiende?, por eso guardamos las sillas de los niños que no están.</p> <p>Víctor y Benjamín, salgan del círculo (los niños la miran, pero no se salen del círculo) ED: ¿quieren seguir jugando a los animales?</p>
Promoción de experiencias personales	<i>Estrategia no evidenciada durante el proceso de observación</i>	<p>ED: Francisco, ven, ¿Qué te pasó cuando llegaste? Es: Es que... ED: Cuénteme, ¿por qué no quiso venir a la escuela? Es: Es que... ED: ¡Que viene perfumado! ¿Se puso perfume? Es: Sí... (se dirige a su asiento) ED: ¡Venga, venga, venga, cuénteme! ¿Por qué no quería venir a la escuela? Es: <i>(ininteligible)</i> Es que yo no quería ED: ¿No querías quedarte? ¿por qué no? Ven... ¿Por qué no querías quedarte? (la educadora lo abraza) Es: Es que... yo no... ED: Cuénteme, ¿quería estar en su casa? ¿Qué quería? Es: Quería a mi dentista ED: ¿Querías ir al dentista? ¿y por eso no querías venir a la escuela? (el estudiante asiente con la cabeza)</p>
Solicitud de reparación de quiebre	<i>Estrategia no evidenciada durante el proceso de observación</i>	<p>Es: Tía, yo fui a ver al bebé de la July ED: ¿Quién es la July? Es: ¡Es la que vive en el sur! ED: Ya, pero no sé yo po. ¿Vive en el sur? Es: Sí ED: ¿Pero tienen una tía? Es: Sí ED: ¿Y tuvo guagüita? Es: Sí, pero era una oveja</p>

		ED: ¡Aaaaaaah! Era una oveja, (ríe) Ah, yo pensé que era una persona. Ya Javi, Javi... pero mira, le botaste la mochila al Pedro Pablo, recójala.
--	--	---

Dimensión Semántica

	ED1	ED2
Demostración de modelo	Es: está cantando con un xilófono ED: ¿con un qué? Es: con un xilófono ED: con un micrófono	ED: ¿qué va a elegir? Es: encargado...de... canción ...nacional ED: ¿el encargado de la canción nacional o encargado de la bandera? Es: encargado de la bandera ED: encargado de la bandera, muy bien. ¿Quién quieres que venga la Jo o el Camilo a buscar la responsabilidad?
Solicitud de reparación de quiebre	ED: cuando va así a despegar suena muy fuerte y cuando aterriza también suena. Niños y los globos son más silenciosos han visto los globos que de repente uno sale y ve un globo gigante enorme Es: Siii Es: Sii y cuando mi papá tomó cerveza había un pincha ED: ¿Había un qué? Es: Un pincha, un pincha globo	<i>Estrategia no evidenciada durante el proceso de observación</i>
Trabajo específico	<i>Estrategia no evidenciada durante el proceso de observación</i>	Es: a la casa, cierto tía ED: ¿si nos vamos a la casa? Es: si ED: déjame mirar la hora Javi, porque no tengo. Hoy día es un día corto Es: ehgg ¿un día corto? ED: sí, un día corto quiere decir que solo hay un recreo y que venimos menos tiempo a la escuela, nos vamos antes.

Dimensión Morfisintaxis

	ED1	ED2
Demostración de modelo	ED: Ya, pero dime, ¿qué pasa?, ¿a ver? Es: es un (<i>ininteligible</i>) un catillo de arena ED: están construyendo un castillo de arena	ED: Es súper alto, no sé cómo podrías tú llegar allá arriba Vicente... ¿Vicente, qué te pasa en los ojos? Es: Se me ponieron los ojos rojos ED: Se le pusieron... Es: se pusieron... los ojos rojos
Solicitud de reparación de quiebre	<i>Estrategia no evidenciada durante el proceso de observación</i>	ED: ¿dónde andaba? ¿Por qué llegó tan tarde? Es: En auto ED: No, dónde, no en qué, ¿dónde andaba? ¿Dónde fuiste? ¿Al doctor? ¿Fuiste al doctor?

Dimensión Fonético-fonológica

	ED1	ED2
Demostración de modelo	Es: Tige ED: Se llama Ti-gre. ¿a ver cómo se llama? Es: Tige ED: Ya ¿y el tigre qué sonido hace? Es: aggggg	ED: Ya Pablito Marín venga a (<i>ininteligible</i>), ¿Oye Pablito se te pasó el dolor del pecho, ya no te duele?... qué bueno Es: estaba gomitando en la casa ED: estabas vo-mitando en la casa, estaba vomitando, pero te mejoraste
Inducción	ED: Miren escuchen lo que va a decir la tía. Belén siéntate, Belén concéntrate. Escuchen bien, es roja y con círculos negro ¿qué será? Es: Man... eh... tomate ED: No, man... Es: Manzana	<i>Estrategia no evidenciada durante el proceso de observación</i>

- Contexto situacional conversación grupal

En esta situación, el docente promueve las interacciones de varios interlocutores mediante el planteamiento de un tema que facilita la participación, como una experiencia en común, los gustos e intereses, un objetivo conocido por todos, entre otros. El educador actúa como mediador, con el objetivo de que la comunicación sea fluida.

Dimensión Pragmática

	ED1	ED2
Aporte de información lingüística del contexto	<p>Es: a mí me gusta el rojo</p> <p>ED: ¿ven? a él le gusta solamente el rojo. Niños, shh. Saben ustedes que todas las personas no tienen los mismos gustos, cuando dicen: en gustos no hay nada escrito, es porque todas las personas tenemos gustos diferentes, a veces coinciden con otras personas, pero nuestros gustos son diferentes, porque todas las personas son... no son iguales</p>	<p>ED: Ya... niños, les estaba contando que me pasó algo malo... cuando venía en bicicleta, para acá... ¿se acuerdan que yo tenía un cuello grande que tenía unos botones como por aquí? (Se indica un costado del cuello)... se me cayó... (pone cara de tristeza) Lo tenía en el bolsillo, y se me cayó... y me di cuenta después... me devolví un poco, pero ya no estaba... se me perdió. Ahora no tengo qué ponerme en el cuello... ¿con qué me lo abrigó? No tengo bufanda...</p> <p>Es: Yo tengo un cuello</p> <p>ED: Sí, tú tienes un cuello para abrigarte, un cuello de polar</p> <p>Es: Mi mamá tiene una bufanda pero ya no la ocupa</p> <p>ED: ¿Ya no la ocupa? (...)</p>
Promoción del trabajo con la familia	<p>ED: pero espérate un segundo, cuando llegue la amiga ¿ya?.</p> <p>Miren, ¿qué vamos a hacer con esta lámina? ¿cuál va a hacer nuestra tarea, nuestro desafío? Le va a decir a su mamá que ustedes conocen los medios de transporte, pero... o a su papá, quien sea, y usted tiene que hacer el sonido</p>	<p>ED: [...] ¿Alguien en su cuaderno trajo alguna nota? (La mayoría de los estudiantes dice "yo")</p> <p>ED: Pero siempre me dicen "yo" y no traen... a ver, esta es del Camilo, y el Camilo no trajo... (muestra el cuaderno abierto) ninguna nota... solo están las comunicaciones que mandamos de la escuela, ¿verdad? pero no hay nada que haya escrito la mamá del Camilo o el Papá del Camilo... ¡El Renato...! A ver qué me dice su mamá de la pechera... (ojea el cuaderno) Ah, no me dijo nada... menos mal (ríe) ¡El Francisco Mánquez! (Mira el cuaderno) No, tampoco dice nada... la mamá del Pedro Pablo... (muestra el cuaderno) Nada... la mamá de la María Paz, que es la misma mamá del</p>

		<p>Pedro Pablo porque la María Paz y el Pedro Pablo ¿qué son? Estudiantes: Son hermanos ED: Son hermanos... (muestra el cuaderno) ¿dice algo? Estudiantes: nooo Es: siii ED: No, eso lo escribí yo ayer, eso lo escribí yo... ¿Te acuerdas María Paz que yo ayer te escribí que la mamá y el papá te cuenten lo que tú traes a la escuela? Es: Sí ED: Ya, y tu papá me dijo “okey”, ya... la Antonia... (mira el cuaderno) nada... Antonia, hoy día vi a tu papá... cuando venía en el metro... lo vi... le dije ¡Hola! y se asustó... (Ríe) A ver... el Víctor... (muestra el cuaderno)</p>
<p>Rutinas establecidas</p>	<p>ED: Niños pero ahora vamos a escuchar a cada uno de sus compañeros cómo venden sus frutas y verduras. Tú comienza mi niño Es: Tengo pedas ED: Ya ¿qué más? Es: Tego zapallo itadiano, tego papas ED: Y esto, para la sopita para la cazuela cilantro Es: Cilantro ED: Bien, ahora es el turno de Es: (interrumpiendo) ¿qué es eto? ED: ¿cómo se llama? Es: No sé ED: La Simona sabe Es: Eee ED: Betarraga Es: (gritando como vendedor) Beteraga ED: Ahora le toca al Alonso, ya Alonsito Es: (gritando como vendedor) Manzana, manzana ED: No, pero Alonso, tú tienes tomates fíjate lo que tienes Es: (gritando como vendedor) Tengo manzanas Es: (gritando como vendedor) Zanahorias ED: Bien Sofi. A ver escuchemos al Javier, ya Javier ¿qué vendes? Mira ahí</p>	<p>ED: A ver... (los estudiantes siguen respondiendo, y alzan la mano) Es que si todos hablan no tiene sentido... (los estudiantes continúan, y repiten “yo, yo, yo”) Voy a escuchar a... aaaah, ya... (la educadora hace un gesto de molestia y los estudiantes guardan silencio) Les voy a preguntar de a uno, porque así no nos podemos entender. ¿En qué te viniste tú, Benja? Es: En auto ED: ¿Y tú, Camilo? Es: eeh... en auto ED: ¿Y tú Josefa? Es: En auto ED: ¿Y usted, Renato? Es: En auto ED: ¿En auto? ¿Y tú Vicente? Es: En mi auto de mi mamá... me vine en una camioneta de auto ED: Ah, ya, ok... ¿y usted Vicente? Es: En auto ED: ¿Y usted Víctor? Es: También ED: ¿En auto? Es: Sí</p>

	<p>Es: (gritando como vendedor) Vendo cebollas ED: Eso mi niño. Escuchemos al Alonso ¿sí? Es: (gritando como vendedor) Vendo zanahoria ED: Bien Sofi, ya Alonsito Es: Vendo tomate vendudia ED: ¿Y qué? Es: Y limón ED: Ya ¿vamos a comprar?</p>	<p>ED: Ah, ya... ¿y tú, tía Paulina? OB: Yo me vine en micro y metro ED: (pone cara de sorpresa) En dos medios de transporte se vino la tía Paulina. ¿Y tú Anto? Es: Caminando ED: Caminando... ¿y tú Francisco? Es: En... en auto ED: En auto, ¿y tú María Paz? Es: En auto ED: ¿Y usted Pedro Pablo? Es: En auto ED: ¿Y usted Pablito? Es: En auto ED: ¿Y usted Tomi? Es: En auto</p>
<p>Mediación de interacciones lingüísticas</p>	<p>ED: ¿Cómo tienen que ser las familias? Es: Cariñosas. ED: Cariñosas ¿Qué más? Es: Y también pueden tomar once. ED: Pueden tomar oncecita, rico tomar once, justo que hoy día estaba ideal para tomar tecito. Niños, ¿las familias tienen que ser unidas o desunidas? Es: Unidas.</p>	<p>Es: Mire mano helá' (el menor se acerca a la docente y le toca las manos) ED: Ooh es verdad, yo no estoy tan helada hoy día, ¿siente? Y tú, a ver tu calor (le pregunta a otro niño que está sentado en el medio círculo) tibio, más o menos, un poquito frío un poquito caliente, y tu Vicente ¿estás frío? (el niño se acerca) oohh si está helado. Es: Y yo ED: También, y ¿la Jo? (la niña se acerca) si más o menos , ¿y tus guantes? Esos tan bonitos que me mostraste el otro día Es: No los traje ED: ¿Dónde te los compraste?, me gustaron Es: Mi abuelita me los hizo ED: Nooooo, en serio, que lindos le quedaron felicitaciones a tu abuelito, le quedaron muy lindos Es: Tía ED: ¿Qué? Es: Mi pieza es alta ED: ¿Tu pieza?, en serio, ¿el techo? Es: Ehh sí ED: Y tú tienes una pieza para ti solo</p>

		<p>Es: Si porque</p> <p>ED: Pero tu duermes con tus papás o no</p> <p>Es: no</p> <p>ED: ¿en serio?</p> <p>Es: yo tengo, yo tengo una pieza grande para mi</p> <p>ED: oye María Paz tu compartes pieza con el Pedro Pablo?</p> <p>Es: si, no</p> <p>ED: O tienen piezas distintas</p> <p>Es: Distintas</p> <p>ED: Ahh ya tú duermes en una y la María Paz en otra, ya, entiendo</p>
<p>Promoción de experiencias personales</p>	<p>ED: y, ¿se acuerdan de qué se trataba la disertación de ayer?, ¿sobre qué era?</p> <p>Es: <i>(ininteligible)</i></p> <p>ED: ¿sobre qué era? (una estudiante se para y comienza a jugar con el borrador de la pizarra) Cinthya, siéntate</p> <p>Cinthya, ¿sobre qué era?</p> <p>Es: ¡animalitos!</p> <p>ED: ¿sobre qué?</p> <p>Es: ¡animalitos!</p> <p>ED: la, la... es que tú hablaste sobre animales que te gustaban del campo, pero la disertación, pero la disertación era sobre...</p> <p>Es: <i>(ininteligible)</i>, el mateo, la granada</p> <p>ED: sobre nuestros gustos</p>	<p>ED: Miren ayer, ayer (les muestra un papel craft) , celebramos el día del ...</p> <p>Es: Papá</p> <p>ED: Del padre y jugamos</p> <p>Es: No vino</p> <p>ED: No vino el Renato, el Camilo y el ...</p> <p>Es: Francisco</p> <p>ED: El Francisco Mánquez. Los demás si vinieron y que hicimos</p> <p>Es: <i>(Ininteligible)</i></p> <p>Es: Hicimos carreras</p> <p>ED: Niños ¿saben lo que hicimos? ayer hicimos una carrera que se llamaba la carrera de tres pies; los niños con los papás se amarraban los pies y tenían que... (Muestra la acción de correr por medio del cuerpo) correr.</p> <p>Es: La Antonia, la Antonia</p> <p>ED: ¿Quién jugó a ese? La Antonia y quién más</p> <p>Es: Yo</p> <p>ED: El Vicente</p> <p>Es: Yo</p> <p>ED: Tu también Jo. Y tú María Paz jugaste con tu papá</p> <p>Es: No</p> <p>ED: No.</p> <p>Es: Yo no</p> <p>ED: Porque tú no viniste.</p>

<p>Mediación entre los turnos</p>	<p>ED: No sé, que sonido hacen (niños realizan sonido de los animales, interrumpiendo a la profesora) Niños pero vamos a respetarnos, a ver, escucha mi amor, escucha (toca a un niño) Cuando tus compañeros estén hablando tenemos que respetar a los demás y escucharlos. Cada uno va a tener su turno para decir el sonido que use el animal, ¿ya?...</p>	<p>ED: (...) Ella no sabe cómo nos llamamos, bueno, ya sabe mi nombre, porque en la oficina yo ya le conté cómo me llamaba yo, pero no sabe cómo se llaman ustedes, así que lo primero que tenemos que hacer es decirle nuestros nombres, ¿ya? para que la conozcamos y después podamos compartir con ella también, ¿ya? Eeh... ¿quién quiere partir diciéndole el nombre a la tía Paulina? (Varios estudiantes responden "yo") Eeehh... Todos juntos no podemos, porque si hablamos todos al mismo tiempo, ¿qué pasa? (los estudiantes dan diferentes respuestas) No nos entendemos... no nos escuchamos... ¿quiere partir usted, Tomás? (el estudiante niega con la cabeza) No... ¿tú? Ya, dígame, cómo se llama... Es: Yo me llamo Antonia OB: Hola Antonia (La educadora mira a uno de los estudiantes y le hace una señal) Es: Benja OB: Hola Benja ED: Y usted... (indicando) cómo se llama... Es: Vicente...</p>
<p>Promoción de intercambio entre pares</p>	<p>ED: ¿alguien quiere hacerle una pregunta al amigo? Es: yooooo Es: ¿cuál es tu comida favorita? Es: fideos con carne ES: <i>(ininteligible)</i> ED: escuchemos al Agustín, Agustín pregúntale por favor Es: ¿cuál es tu color favorito? Es: el dojo</p>	<p>ED: ¡Niños, hoy día el Renato, Renato, cuéntale a los niños qué vas a hacer ahora!, cuéntales... Es: No sé ED: ¡Ah!, si me contaste a mí po, cuando llegaste... Niños, hoy día el Renato no se va a ir con el tío Miguel, se va a ir con la mamá, ¿y dónde van a ir? Es: Yo creo que a comer ED: ¿y qué vas a comer? Es: No sé ED: Pero si me contaste en la mañana... Es: Papas fritas ED: ¡Papas fritas! ¡Va a ir a comer con su mamá el Renato!</p>

Dimensión Semántica

		ED1	ED2
<p>Aporte de información lingüística del contexto</p>	<p>de del</p>	<p>ED: Por ahí también tenemos una feria, hay muchas ferias. Hay feria (piensa) la de Juan Pinto Durán, la feria de los presidentes ¿ya? Niños pero cuando uno va a comprar, uno ¿qué tiene que llevar?</p> <p>Es: Hay que llevar cebollas y</p> <p>ED: uno puede llevar un carrito como éste, o puede también uno llevar bolsas</p> <p>Es: Y también bolsas pasticas</p> <p>ED: Ya, bolsas plásticas, ya pero escuchen bien ¿pero qué otras personas están en la feria? Los vendedores ¿ya? Así que escuchen bien, vamos, sin hacer ruido, escuchen bien, sin hacer ruido vamos a tomar nuestras sillas y las vamos a poner ahí (indica hacia la pared donde se ubica la pizarra) (los estudiantes toman sus sillas y las ubican en donde la educadora les indicó, luego se sientan)</p> <p>ED: Niños shh, escuchen (deja de entenderse lo que la educadora dice por el ruido provocado por los niños)</p> <p>ED: estos se llaman puestos, la gente se levanta muy temprano, la gente que trabaja en la feria, se levanta súper temprano ¿ya? Eh hijo (se dirige a un niño) ahora estamos <i>(ininteligible)</i> ¿ya? En la feria, se ponen unos puestos <i>(ininteligible)</i> y tienen que poner donde venden, ponen arriba un toldo para que no les de calor, porque tienen que estar todo el día vendiendo ¿ya? Escuchen bien, vamos a descubrir qué tiene nuestro carrito de la feria ¿ya? Miren, niños ¿qué también hay en la feria? Yo he visto cuando hay unos... (muestra unos carteles) ¿qué serán estos?</p> <p>Es: Carteles</p>	<p><i>Estrategia no evidenciada durante el proceso de observación</i></p>

Demostración de modelo	<i>Estrategia no evidenciada durante el proceso de observación</i>	ED: Ya, siéntate aquí... aquí... Es: Tía, yo vi el temblor ED: Lo sentiste... no lo viste, lo sentiste. Es: Pero yo sí lo sentí
Rutinas establecidas	ED: El león puede ser peligroso. ¿y qué animal domésticos conocen ustedes? Estudiantes: el perro, el gato, el conejo. ED: Gato, bien Matías Es: El León ED: No, ¿el león es doméstico? Estudiantes: No ED: Escucha bien la pregunta. Dijimos ¿qué animal doméstico conoces? Es: El gato, el conejo ED: El gato bien, ¿Simona cuál conoces tú? (No se escucha por ruido de los niños) ED: a ver respetemos a los compañeros, no podemos hablar todos al mismo tiempo ¿ah? Es: un caballo ED: caballo Es: conejo ED: conejo Es: Oveja ED: oveja ¿qué más? Javier ¿qué otro animal doméstico conoces? Es: pero ED: un perro muy bien respuesta, muy bien.	ED: ¿Y qué te mandó? ¿Te mandó galletas? Ah, ya, le vamos a mandar una notita que diga que tiene que mandar verduras los días jueves, ¿ya?, porque eso es lo que toca... Es: ¿y qué trajo? ED: Galletas... Pablito, ¿qué trajiste? Es: Lechuga ED: Lechuga, ¿y el Pedro Pablo? Es: Apio ED: Apio, y ¿tú, Jo? Es: Lechuga ED: Lechuga, ¿y tú María Paz? Es: Apio ED: Apio... ¿y usted, Víctor? Es: Choclo ED: ¿Y tú, Anto? Es: Tomate ED: Tomate, ¿y tú Vicente? Es: Manzana ED: ¡¿Y la manaza es una verdura?! Estudiantes: Noooo ED: ¿Y qué es? Estudiantes: Una fruta ED: Una fruta ¿y por qué trajiste manzana? Es: Porque no había verduras ED: ¡ah!, bueno
Incorporación de secuencias rítmicas/canciones	<i>Estrategia no evidenciada durante el proceso de observación</i>	(En relación a unas láminas con contienen el abecedario) ED: (...) Para poder saber todas las palabras, poder por ejemplo leer cuentos, tienen que conocer todas las letras, pero ustedes no las conocen todas todavía, así que hay que practicar... Estoy hablando yo, escúchame... Como cuando ustedes recién aprendieron a escribir sus nombres, ¿se

		<p>acuerdan cómo lo escribían? Es: Mal ED: No sabían, porque nunca lo habían practicado... pero como lo han practicado tanto, hoy día ¿saben o no saben escribirlo? Estudiantes: sí ED: Ahora sí saben, porque lo han practicado mucho... Vamos a practicar también mucho las letras... Víctor, ¿quiere que le pida que salga de círculo? entonces cálmese... Ya, miren, vamos a ponerlas en la muralla y las vamos a practicar todos los días, y vamos a cantar... Miren es así: a, be, ce, de, e, efe, ge, hache, i, jota, ca, ele, eme, ene, o, pe, cu, erre, ese, te, u, ve, doble be, equis, i griega y zeta, a la eñe la olvidé, y las otras ya las sé... La vamos a ensayar para aprenderla ¿ya?... En el patio... ¿vamos a hacer el recreo en el patio, o adentro de la sala? (Los estudiantes dan diferentes respuestas en voz alta)</p>
Inducción	<p>ED: No, espérate un segundo, tú fuiste a hacer pipí recién y podrías haber aprovechado de tomar agua. Saliste ya, no puedes salir a cada rato de la sala. Ya escuchen bien, este ejercicio que vamos a escuchar, en la radio, tiene que ser con movimientos que son más lentos y más... Estudiantes: Rápidos ED: Rápidos ¿ya?, vamos a poner la canción</p>	<p>ED: Mañana es el último día que venimos a la... Es: Escuela ED: ¡Escuelaaaaaa! (Alza sus brazos, celebrando) Y el sábado y el domingo nos quedamos en la ¡casaaaaaaa! (celebra junto a los estudiantes) Ya... guarde los tarros. Lo hizo estupendo, los ordenó muy bien.</p>
Solicitud de reparación de quiebre	<p>ED: No, espera amor, él está hablando, él va a hablar. ¿En qué trabaja tu papá? Es: En el makishushi ED: ¿En qué trabaja el papá? Es: En el Maki sushi que quea por allá ED: Ah que rico, trabaja en un restorán, en un lugar que venden comida ¿sí?</p>	<p>ED: ¿quién es la tía Coté? Es: Eeeh, la que vive allá (indica la sala de al lado) ED: ¿Qué vive? Es: Allá, en la sala azul ED: ¿Qué vive? ¿Vive en la sal azul? duerme... Es: ¡Que está! ED: aah, está en la sala, azul, igual como yo estoy en la roja, ¿cierto? Hoy día la tía Coté no va a venir, ¿saben por qué?</p>

Trabajo específico	<i>Estrategia no evidenciada durante el proceso de observación</i>	ED: Ahora... Si yo digo, aplaudan rápido... (Todos aplauden rápido) Si yo digo muevan la cabeza lento... (Todos mueven la cabeza en círculos, lentamente) Y ahora digo... zapateen rápido (Todos zapatean rápido) Y voy a decir muevan los brazos lento (Todos mueven los brazos lentamente) ... Ay! es como un ejercicio, para relajarse... Ahora voy a decir...muevan la lengua rápido (Todos mueven la lengua rápido) Muevan los deditos lento (Todos mueven los dedos lento)
--------------------	--	--

Dimensión Morfosintaxis

	ED1	ED2
Demostración de modelo	<i>Estrategia no evidenciada durante el proceso de observación</i>	ED: ¿De mosca? Podría ser buena idea de mosca... no lo había pensado... Es: O de abeja ED: O de caracol... Es: O de hormiga ED: O de hormiga... también... Es: O de tierra de chancho ED: O de chanchito de tierra, no de tierra de chancho...
Rutinas establecidas	<i>Estrategia no evidenciada durante el proceso de observación</i>	ED: ¡Muy bien! Benja, pregúntanos cómo estamos... ¿quieres ocupar el pandero? Ya, está allá. No pise el libro, no pise el libro, tenga cuidado... ya, pregúntanos, ¿por dónde va a partir? por el Tomi, o por mí... Es: ¡Mi hermano! ED: Ya, por su hermano, pregúntele... Es: Hermano... ED: Pero pregúntele po Es[p]: (cantando) ¿Cómo estai hermano? Es: ¡Bien! Es[p]: ¿Cómo estai Pablito?

		<p>Es: Bien</p> <p>ED: Víctor, Víctor... Víctor... (mira al estudiante que hace de profesor) A la Jo</p> <p>Es[p]: ¿Cómo estai Josefa?</p> <p>Es:(con un volumen bajo) bien</p> <p>ED: No te escuché</p> <p>Es: ¡Bien!</p> <p>ED: Ah ya (...)</p>
--	--	---

Dimensión Fonético-fonológica

	ED1	ED2
Demostración de modelo	<i>Estrategia no evidenciada durante el proceso de observación</i>	<p>Es: Y si... si... si un compañero lo encontra, ahí puede...</p> <p>ED: Encuentra</p> <p>Es: lo encuentra, y ahí un compañero se... se... convierte en... en el hombre... pájaro</p>
Incorporación de secuencias rítmicas/canciones	<i>Estrategia no evidenciada durante el proceso de observación</i>	<p>ED: (...) miren... hoy día nos vamos a saludar de los deditos. De estos deditos (muestra el meñique) Este, el más pequeño, se llama meñique. Del dedo meñique nos vamos a saludar hoy día, pero no se tiren fuerte, porque si se tiran, nos va a doler... ¿ya?... (Canta) “Nos tomamos de las deditos, que nos vamos a saludar”... Eso, así... ¿Están todos tomados de los deditos? Ya, uno, dos tres... (canta en un volumen bajo) “Hola, hola niños, cómo están hoy día, tomaditos de los deditos, saludamos a las tías” ¿Ahora fuerte, ya, con qué sílaba vamos a cantar?</p> <p>Es: ¡Pa!</p> <p>ED: ¿Con “pa”? Con “pa”... hoy día con “pa”, vamos... (cantan) “Papapa papapa, papapa papapa, papapapa papa papa, papa papa papa papa” Pero Tomi, yo dije fuerte, no rápido. Es distinto... (Grita) “¡Fuerte!”, (Aplaude) Rápido... A ver... aplaudamos rápido (aplauden)... Un aplauso lento (Aplauden)... Bien... podemos partir lento, y convertirlo poco a poco en rápido... miren, escuchen, escuchen (aplaude aumentando la velocidad) O podemos hacerlo al revés...</p>

		<p>comenzar rápido y convertirlo poco a poco en lento (aplauden) Ven... Ahora rápido... Lento... rápido... lento... Hola, hola Tomás, ¿cómo estás? Es: Bien ED: Y al pa... (mira a otro estudiante) A ver... tranquilo... Hola, hola Renato ¿cómo estás? Es: Bien</p>
Inducción	<p>ED: ¿qué está haciendo? ¿Cuál es la acción que está haciendo? ¿pin... Es todos: ¡tando!</p>	<p>Es: sopaipillas ED: No, sopaipillas vamos a hacer nosotros... Ga... Es: ¡lletas! ED: galletas</p>
Trabajo específico	<p><i>Estrategia no evidenciada durante el proceso de observación</i></p>	<p>ED: Hoy día vamos a cantar con... Es: ¡Pi! ED: ¿Con pi? Sí, con pi... ya... Es: Tía, yo quiero con Pa ED: Es que el Pa ya lo usamos... con pi... Pi pi pi pi pi pi, pi pi pi pi pi, pipi pipi pipi pipi, pipi pipi pipi pipi... ¿Qué palabra empieza con pi, aparte de pipí? Es: Pene ED: ¿Pene? no... pene empieza con pe, no con pi... Piiii... ¡Piñata! ¿conocen las piñatas? Es: ¡Sí! ED: Camilo, ¿con qué letra vamos a cantar? Es: sa ED: Con sa ED - Es: sasasa sa sasa sasasa sasasa sasasasa saaaaa ED: ¿qué palabras comienzan con sa? Es: zapato ED: sí (moviendo la cabeza como en duda) Es: <i>(ininteligible)</i> ED: ¿chaqueta? No Es: zanahoria ED: zanahoria sí (siguen diciendo palabras, no se entiende cuáles dicen) ED: y un animal que hace así (realiza sonido de sapo y además salta)</p>

- Contexto situacional conversación grupal

Este contexto corresponde a aquellas situaciones que están reguladas por la docente. Esto significa que se plantean reglas o normas específicas para el intercambio entre los interlocutores. Por ejemplo, en el caso de una disertación, de un juego, de una actividad de mesa, o de una exposición de contenidos por parte de la profesora, las interacciones no son espontáneas sino que existe una estructura que delimita los momentos de intervención de cada uno.

Dimensión Pragmática

	ED1	ED2
Aporte de información lingüística del contexto	<p>ED: Alonso, ¿se lo puedo revisar? Alonso, bien. Solamente quedan en blanco los que andan por el mar. Alonso, súper bien. Alonso, este y este...te equivocaste mi amor, pero no importa todos se equivocan, se puede enmendar, cuando uno se equivoca puede corregir, no te preocupes. Alonso, este es tuyo, toma, te felicito, sin ningún error.</p> <p>Es: Yo ya terminé</p> <p>ED: A ver, Matías nos quedaban solamente... dejábamos los que andan...por el mar ¿ya?. Matías y aquí está el otro que dijimos que era (<i>ininteligible</i>) también lo felicito, ningún error. Los que se equivocaron no importa porque podemos corregirlo, ¿ya?, cuando uno se equivoca es mucho mejor porque así uno sabe dónde se equivocó y la próxima vez no...no lo va a hacer. A guardarlo en su mochila los dos. Espérate Javier, el (<i>ininteligible</i>) ¿va por el aire?...</p>	<p>ED: Siéntese... No... (rocía a otro estudiante y ríe) ¡Ya! ¡Tamos listos! ¡Con los hoyitos! (se paran las estudiantes con los lápices) ya, pero esperen, esperen, siéntense todos, tape el lápiz. Ya, así no podemos continuar... Voy a esperar a que ustedes se calmen... (lo estudiantes guardan silencio) Se puede parar... así yo no voy a seguir... se puede parar sólo la niña que yo diga... siéntate Camilo... ¡ya! Anto, ven tú... ya, ven a hacer un hoyito acá donde yo te diga... Nadie se puede parar, sólo la Antonia. Siéntate, ahí (la estudiante se sienta en el suelo, frente al macetero) Con el lápiz vas a hacer un hoyito profundo... ahí, entierra el lápiz... espera, no, pero un hoyito po, ahí... ahí... ¿ves? Ya... y otro acá... Listo... anda a sentarte...</p> <p>Ahora va a venir... préstame un poco el lápiz... (la educadora arregla los agujeros) Ahora va a venir la... María Paz... Haga los hoyitos en este, aquí... María Paz, no tienes que destapar el lápiz, ¡tápalo! no es necesario que lo destapes... Si no vamos a escribir, ¡tápalo! Lo necesitamos sólo para hacer el hoyito... espera... ahí... ya... un hoyito... acá otro, ya... acá otro... Ya, listo, muy bien. Pásame el agua Camilo, por favor... (la educadora rocía agua y arregla los agujeros) Ah, ¡Renato! ¿quiere salir del círculo? Tome, ya, y... Jo, venga a hacer un hoyito a este macetero. Al medio, eeeso.</p> <p>Es: Tía, hay que echar agua</p>

		<p>ED: Tú le vas a echar agua cuando los niños ya le hayan puesto las semillas, ¿ya? Hazle el hoyito, ¿lo hiciste?</p> <p>Es: tía, y otro</p> <p>ED: ¿Otro qué?</p> <p>Es: otro de esos</p> <p>ED: pero está sin tapa... a ver... ya Jo, siéntese... Ya, ¿quién tiene las semillas?</p> <p>(Varios estudiantes dicen “yo” y se levantan)</p> <p>ED: Pero cálmense...por qué todos están acá? Ya ven... ¡Acuérdate...! Acuérdense que las semillas eran delicadas. El señor las tomaba con una pinza, ¿se acuerdan? Como no tenemos pinzas, vamos a usar nuestros dedos, pero Tomi, lo tienes que hacer delicado. Es como un bebé. ¿te acuerdas cuando vimos el video del bebé y de las semillas? Ya, lo vas a hacer con cuidado... (el estudiante toma las semillas) El Pedro Pablo también... ¡Aaay! estoy tan contenta, ojalá que nos resulte... ¿se imaginan? después, cuando nos toque comer... cuando nos toque comer verduras... (los estudiantes se paran) todavía no Pablito... pero, aaaay, ya... (Hace un gesto de molestia) Que lata... Qué lata...Así no podemos seguir... no podemos... Pedro Pablo, siéntate, primero el Tomás, toma, ya... esto es delicado, así que por favor, tranquilidad...(el estudiante toma las semillas y las deposita en el agujero) Ahí... ¡Son como unos bebés, unos bebés de tomate!(la educadora abre otro envase de semillas) ¡Miren, estas son distintas! Ya, Tomi, yo voy a poner en la mano y tú las pones con cuidado...</p> <p>(llega un estudiante)</p>
<p>Mediación de interacciones lingüísticas</p>	<p>(Actividad en la que juegan a la familia)</p> <p>Es: Hola.</p> <p>ED: ¿Va a tomar tecito con nosotros?</p> <p>Es: Si.</p> <p>ED: Vamos donde la abuelita, vaya a saludar a la abuelita. Permiso abuelita, mire vaya a saludar, esta la abuelita allá (le dice al otro nieto) Usted se llevo a sentar al tiro (conduce a</p>	<p><i>Estrategia no evidenciada durante el proceso de observación</i></p>

	<p>un niño donde la abuelita) ya niños miren, ya niños, miren, a la mamá hay que ir a ayudarla ¿sí o no?, que a la abuelita, porque la abuelita está descansando demasiado, vamos abuelita, venga, venga mi amor, deje el hilo pa después (la toma del brazo y la levanta) Vamos.</p> <p>Es: Abuelo.</p> <p>Es: Yo he trabajado mucho así que tengo que tomar (toma una bebida falsa).</p> <p>ED: Jajajaja, viene cansado del trabajo</p>	
<p>Promoción de intercambio entre pares</p>	<p>ED: Alonso, pregúntale algo</p> <p>Es: eehmmm... ¿cuál comía te gusta?</p> <p>ED: ya...</p> <p>Es: yo también pregunte eso (dirigiéndose al compañero que acaba de formular la pregunta)</p> <p>ED: pero puede ser otra pregunta, hay varias preguntas de nuestros gustos</p> <p>Es: yo dije eso Alonso</p> <p>ED: ¿cuál otra puede ser Alonso?</p> <p>Es: eehhhhmm...</p> <p>ED: ella mostró mascotas, alimentos, color...</p> <p>Es: ¿dónde quiere ir... dónde quiere ir tu familia?</p> <p>Es: en el parque</p> <p>ED: eso, muy bien...</p>	<p><i>Estrategia no evidenciada durante el proceso de observación</i></p>
<p>Mediación entre los turnos</p>	<p>ED: ¿Y qué nos quieres contar de tu familia? Silencio, sean respetuosos porque Javier le cuesta un poquito y nosotros estamos atentos, si escuchamos con respeto él va a hablar con más confianza. ¿Qué nos puedes contar? (Dirigiéndose a Javier).</p> <p>(Javier no responde)</p> <p>ED: ¿Nos quieres decir algo? Lo dejamos acá. Piénsalo y luego lo dejas acá. (Un estudiante la interrumpe) Ahora Alonso va a esperar. Tú no trajiste foto así que usted va a contar solo su familia (Refiriéndose a un niño) No trajo foto así que nos vas a contar ¿Quién vive en tu casa?</p> <p>Es: Mi papá y mi mamá, pero mi papá se levanta temprano</p>	<p><i>Estrategia no evidenciada durante el proceso de observación</i></p>

	<p>para ir a trabajar. ED: Ya, y tu mamá se levanta un poquito más tarde... (Es interrumpida por Alonso y se dirige a él) No es tu turno, espera tu turno.</p>	
<p>Trabajo específico</p>	<p><i>Estrategia no evidenciada durante el proceso de observación</i></p>	<p>ED: Sí sé que no es mío po, pero es que no tengo, no alcancé a hacer el mío ayer, pero voy a usar el del Tomi. Cuando juego con los títeres, tengo que tener otra voz, porque ya no soy la tía Paula, soy el títere (muestra el títere) ¿verdad? A ver... ¿qué voz le voy a inventar al títere? ¡ah! Ya sé... (carraspea) Ya... Eehh... Es: Mujer ED: ¡oh! no se me ocurre... Es: Tía, aquí también hay una mujer que son pirata ED: Ah, sí po, también hay mujeres pirata... ya, ya inventé la mía, ya inventé la mía... (con voz aguda) Hola amiguitos, ¿cómo están? Es: No es mujer, es hombre ED: ¿El títere? Entonces otra voz... ya... (con voz grave) Hola amigo, ¿cómo están? Estudiantes: ¡Bieeen! ED: (con voz grave) ¿Qué están haciendo? Es: ¡Jugando con títeres! ED: (con voz grave) Ah, qué bueno... y.... ¿cómo se llama la tía que está allá atrás sentada? Es: Tía Paulina Es: ¡La tía Paula! ED: (con su voz normal) ¿Yo estoy atrás? (indica al fondo) Yo estoy adelante, ¿quién está atrás? Es: No sé ED: ¡La tía Paulina po! La tía Paulina que viene a grabarnos, ella. (con voz grave) ¿Cómo no van a saber cómo se llama la tía? Es: ¡Paulinaaaa! ED: (con voz grave) Ah, Paulina, ya... ahora... quiero que otro títere se presente... ¡chao! (la educadora se saca el títere) (con voz normal) Ya... ¿quién ahora? (Varios estudiantes</p>

		<p>levantan la mano) El... Pablito... silencio, porque le toca al Pablito</p> <p>Es: Ese es mujer</p> <p>ED: ¿El del Pablito? Nooo, yo veo un hombre... ¿es un hombre el tuyo, Pablito? (el estudiante muestra el títere) Sí... tiene bigote, y las mujeres no usan bigote</p> <p>Es: Hola, hola tía</p> <p>ED: Hola títere, ¿cómo estás?</p> <p>Es: Bien</p> <p>ED: qué... ¿cómo se llama?</p> <p>Es: eh...</p> <p>ED: Víctor, está hablando...</p> <p>Es: eh... señooooor...</p> <p>ED: señooooor... ¿cuánto?</p> <p>Es: Señor Pablo</p> <p>ED: ¡Señor Pablo se llama! ¿Cómo se llama? (el estudiante de al lado hace chocar los títeres) Víctor, le toca al Pablito... ¿cómo está señor Pablo?</p> <p>Es: Bien</p> <p>ED: ¿Estaba trabajando?</p> <p>Es: eeh... sí, no...</p> <p>ED: ¿No? En qué estaba trabajando?</p> <p>Es: En materiales</p> <p>ED: ¡En materiales! ¿qué materiales?</p> <p>Es: E eeh... unas tareas</p> <p>ED: Ah, unas tareas, ya... oye, pero habla como el títere po, no como el Pablito. Ya, oiga un gusto haberlo conocido, adiós, chao, que le vaya bien (la educadora se para y le da un beso al títere. Ríe) Ya, ¿a quién le va a tocar ahora? (Varios estudiantes levantan la mano) ¡Al Vicente, al Vicente! Vicente, ya... silencio absoluto</p>
--	--	---

Dimensión Semántica

	ED1	ED2
<p>Aporte de información lingüística del contexto</p>	<p>ED: Si mi amor pero escúcheme bien ahora vamos a ser todos un personaje, un rol, cada uno va a ser un rol y después podemos cambiar. Podemos intercambiarlos ¿ya? La Sofi ¿Quieres ser un tío? ¿Quieres ser un hijo? Ya, miren aquí, aaaaah ya, aquí tenemos una hermanita, puede ser tu hermana. ¿Cómo se llama tu hermana? ¿Te acuerdas que lo dijiste?, la Cami. Tú vas a ser un tío (le pone un cartel a Alonso) y ella va a ser tu hija (poniéndole el cartel a una niña), después cambiamos, después puedes ser la mamá. Y después tú puedes ser el papá (diciéndole a Alonso que esta amurrado en la mesa) ¿ya? Tienes que saber esperar. Niños, ¿vamos a jugar? (y se levanta) ¿Parémonos?, shhh en silencio ayuden a poner las sillas a la pared. En silencio, sin hacer ruido, despacito, despacito. Vengan. (Y empieza a poner las sillas en hileras en la pared) Siéntate Simona. Niños, miren para acá (porque lo niños se sentaron en las sillas) (Hay mucho ruido de sillas por lo que no se escucha) ED: Niños, miren para acá, pondremos el comedor. Siéntate allá (le dice a una niña), necesito esta silla. Niños miren para acá, hacemos el comedor (hay 4 niños pendientes de la educadora y los otros de Alonso que todavía no se sienta). Este va a ser el sector del comedor, ¿Cómo se llama este sector? Ya, deje de correr la sillita que hace ruido (le dice a un niño que corría la silla) No muevas las sillas, no las muevas. (la educadora saca las sillas que sobran) Si te quieres mover tienes que levantarlas ¿ya? No las muevas, miren este va a ser el comedor. La mamá me puede ayudar ¿Quién va a ser la mamá?</p>	<p><i>Estrategia no evidenciada durante el proceso de observación</i></p>
<p>Demostración de modelo</p>	<p><i>Estrategia no evidenciada durante el proceso de observación</i></p>	<p>ED: Los medios de transporte (los deja en el suelo) Voy a poner... esta está un poco difícil, no sé si la van a conocer... Voy a poner tambieeeeeennnn... Camilo, si tú estás molestando a los integrantes de tu equipo... voy a poner también las...</p>

		<p>(muestra otras fichas) Es: Ropas de vestir ED: Prendas de vestir...</p>
<p>Rutinas establecidas</p>	<p><i>Estrategia no evidenciada durante el proceso de observación</i></p>	<p>ED: Dámelo (le pide el palito de vuelta). Voy a empezar por el otro lado para que entienda. (pasa el palito de helado al otro extremo del medio-círculo) Es: manzana Es: plátano Es: Piña Es: (Se demora) naranja ED: bien Es: <i>(Ininteligible)</i> Es: Frutilla ED: bien Es: Melón ED: bien Es: Uva ED: Bien Es: Kiwi ED: Bien Es: Tía... ED: no le digan nada, piénsalo Pablito, pero no te demores porque que se te va a acabar el tiempo clic, clac, clic, clac (la onomatopeya la realiza la docente y los estudiantes le siguen) ED: cuaaack se le acabó el tiempo a Pablito, párese arriba de la silla</p>
<p>Inducción</p>	<p>ED: bien. Niños, si yo digo submarino, bote ehh submarino, bote, barco, cerdo Es: cerdo ED: ¿por qué? Es: porque es un chancho ED: (ríe) Es: porque vive en el campo ED: niños, la justificación es porque es un... Es: animal</p>	<p>ED: ¿no se acuerdan? (vuelve con un palo de helado en la mano) Este palito había que pasarlo de mano en mano, cada niño tenía que decir el elemento de una categoría, ¿verdad?; pero el que lo repetía se tenía que subir arriba de la... ED- Es: ¡sillaaa! ED: y el que lo hacía bien se gana un puntito en la mano ¿verdad?... como ayer... ¿Pablito qué pasó?</p>

<p>Mediación de interacciones lingüísticas</p>	<p>ED: El que nos toque, vamos a hacer el sonido (niños hablan) Shh, este es un juego miren (les muestra los animales) Estudiantes: Yo quiero este (todos al mismo tiempo) ED: Primero escuchamos Es: Yo quiero un lobo ED: los podemos compartir después ¿ya? Voy a dejar varios acá (sobre la mesa), después los sacamos, yo lo estoy sacando todavía porque vamos a esperar que todos los saquen al mismo tiempo Es: yo queo pupo ED: Hay algunos que son salvajes, otros que son domésticos. Están todos de diferentes (niños hablan) A ver shhh, mi amor. Niños pero saben ustedes ¿cómo hace el pulpo? Es: Anda en el mar ED: Si anda en el mar y también tiene muchos brazos, pero no sabemos cómo hacen Es: Tía, tía ED: Voy a averiguar que sonido hacen los pulpos ¿ya?</p>	<p><i>Estrategia no evidenciada durante el proceso de observación</i></p>
<p>Trabajo específico</p>	<p>ED: medios de transporte terrestres. Niños, escuchen bien tiene que estar súper concentrado le voy a decir tres...tres objetos escuchen bien shhh (los hace callar) mi amor escucha, mi amor escucha escuchen los dos... voy a decir tres objetos y hay uno que no está correcto escuchen bien avión, helicóptero... Es: helicóptero ED: shhh avión, helicóptero, manzana ¿Cuál no corresponde? Es: manzana ED: ¿por qué? Es: porque es una fruta ED: bien, muy buena la justificación. Escuchen bien emm emm tractor... Es: tractor ED: escuche bien tractor, auto-moto, plátano Es: plátano ED: ¿por qué? Es: fruta ED: ¿por qué?</p>	<p>ED: ¿El Víctor? Sí... Tome, ven... va a venir el Tomi... y, no, tú ya jugaste... el Renato... y van a traer, escuchen (toca el silbato) Prendas de vestir (Los estudiantes corren a buscar fichas. Sus compañeros los alientan con gritos muy elevados) ED: Niños, no, no... así no... ¡Camilo! contrólese... (Uno de los estudiantes se acerca a la educadora) Es: Ya lo hice, sólo hay dos ED: Es que a lo mejor los otros los encontró el Tomi... a ver, espérese... ¿Tomi, qué encontraste? Es: Calzoncillo ED: A ver... Es: Calzones, ¡Tomás! ED: Es que parece que son calzones... otro... otro, cuál otro... Es: Falda ED: Falda Es: Calcetines ED: Ah, ya, pero vayan a sentarse po... ¿Y? Es: calcetines</p>

	<p>Es: porque es una fruta ED: Ya...alguien puede hacer lo que hace la tía para que adivinemos Es: yo, yo</p>	<p>ED: Polera... y el Renato encontró Es:Polera ED: ¿Y? Es: Pantalón ED: Ya, vayan a sentarse... ya, el Renato, el Renato encontró pantalón y... calcetín, y el Tomás encontró uno, dos, tres, cuatro. ¿Quién encontró más? Es:¡El Tomi! ¡El Tomás! Es: Y también el Renato porque encontró cuatro ED: El Renato encontró menos... ¿cierto? Entonces al equipo dos le vamos a colocar cuatro... y al equipo... dos, encontró el Renato. (un estudiante hace burlas al otro equipo) Mírame, mírame, Pablo... mírame... ¿se puede calmar? No está sentado derecho...</p>
--	---	--

Dimensión Morfosintaxis

	ED1	ED2
<p>Aporte de información lingüística del contexto</p>	<p>ED: Pero mi amor, escúchame las instrucciones, primero nos vamos a observar y vamos a ver nuestras partes de nuestra cara, ¿cierto? Se acuerdan que les mostré las partes del cuerpo, Alonso, después vamos a hacer los gestos, no vamos a hacer gestos ni sonidos, el otro día hicimos sonidos, ¿cierto? De los animales, ¿ya? Pero ahora vamos a ser unos gestos con nuestra boca, pero antes, escucha bien Alonso, Alonso escucha bien, vamos a ver nuestras partes de nuestra cara, Alonso concéntrate mi niño, mira, mira, las partes de nuestra cara Alonso escúchame bien, Alonso, Alonso, Alonso, ya, nos vamos a tocar nuestras manos (golpea las palmas) nos vamos a tocas la nariz, nariz, nariz (mira al niño Alonso) mira, concéntrate, escucha bien, no, no dije orejas, nos tocamos nuestra nariz, nuestra frente, nuestro mentón, mentón, nuestras mejillas, mejillas Alonso, mejillas, nuestros ojos, las cejas, pestañas y nos vamos a tocar la boca,</p>	<p><i>Estrategia no evidenciada durante el proceso de observación</i></p>
<p>Demostración de modelo</p>	<p><i>Estrategia no evidenciada durante el proceso de observación</i></p>	<p>(en referencia al juego dirigido de ir a buscar láminas) ED: ¿Un calzón? Es: Un calzoncillo... pantalón ED: 'Un' pantalón Es: Un pantalón... calzones ED: 'Un' calzón, un calzón... y el Vicente encontró... Es: Polera ED: 'una' polera Es: Una polera, una falda...</p>

Dimensión fonético-fonológica

	ED1	ED2
Trabajo específico	<p>ED: Alonso Cancino ya, ¿quién más? Simona y Javier, pero este juego consiste en, la tía va a solicitar un sonido y ustedes lo van a hacer, pero sin ayudar a los compañeros ¿ya? Porque es un desafío es una prueba para ustedes ¿ya?, para que la tía compruebe que sabemos hacer los sonidos ¿ya?, y cuando lo vayan haciendo bien la tía va a poner una carita o un ticket, para ver como lo hicimos ¿ya? ¿Quién quiere ser voluntario?</p> <p>Es: Yo</p> <p>ED: que rico que todos participen, ya la Renata que levantó su mano primero. Ya tú vas a hacer, puede ser de cualquier clase de sonido ¿ya? Pero mirando a tus compañeros ¿ya? Y no te tiene que dar vergüenza porque estamos en confianza y tenemos que participar todo ¿ya? Y ya mi niña ¿Qué sonido puedes hacer tú?, que se produzca el sonido de las olas, ¿cómo es el sonido de las olas?</p> <p>La niña hace un movimiento con sus brazos</p> <p>ED: ese es el movimiento de las olas ¿cierto? ¿y qué sonido hace cuando golpean las olas?</p> <p>Es: (realiza un sonido de ola)</p> <p>ED: Niños ¿cómo está el sonido de las olas?</p> <p>Estudiantes: Mal</p> <p>ED: No, ¿cómo lo hizo?</p> <p>Estudiantes: Bien</p>	<p><i>Estrategia no evidenciada durante el proceso de observación</i></p>